

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

ANA PAULA BACELAR DE LIRA



*A Coordenação Pedagógica como Agente de
Formação Continuada na Implementação da
Lei nº 10.639/03 numa Unidade de Educação
Básica do Município de Paço do Lumiar-MA*

São Luís

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO (PPGEEB)

ANA PAULA BACELAR DE LIRA

**A Coordenação Pedagógica como Agente de Formação Continuada na
Implementação da Lei nº 10.639/03 numa Unidade de Educação Básica do
Município de Paço do Lumiar-MA.**

São Luís
2019

ANA PAULA BACELAR DE LIRA

**A Coordenação Pedagógica como Agente de Formação Continuada na
Implementação da Lei nº 10.639/03 numa Unidade de Educação Básica do
Município de Paço do Lumiar-MA.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Antonio de Assis Cruz Nunes

São Luís
2019

Capa:
Africanidades no Cotuca
Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/africanidadescotuca/about/>

BACELAR DE LIRA, ANA PAULA.
A Coordenação Pedagógica como Agente de Formação
Continuada na Implementação da Lei nº 10.639/03 numa
Unidade de Educação Básica do Município de Paço do
Lumiar-
MA / ANA PAULA BACELAR DE LIRA. - 2019.
208 f.
Orientador(a): ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2019.
1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação continuada. 3.
Lei 10639/03. I. CRUZ NUNES, ANTONIO DE ASSIS. II.
Título.

ANA PAULA BACELAR DE LIRA

**A Coordenação Pedagógica como Agente de Formação Continuada na
Implementação da Lei nº 10.639/03 numa Unidade de Educação Básica do
Município de Paço do Lumiar-MA.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório do título de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Antonio de Assis Cruz Nunes

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Delcineide Maria Ferreira Segadilha (1^a Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr^a Marileia Santos Cruz da Silva (2^a Examinadora)
Doutora em Educação (CCSST/UFMA/Imperatriz)

A Maria Violeta (*in memoriam*), por ter me amado de forma tão grandiosa, que os reflexos desse amor perdurarão por toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu o dom da vida, que me protege e me guarda durante toda a minha jornada na Terra, e que acima de tudo, mesmo com todas as minhas falhas, me ama incondicionalmente .

Ao meu pai, João Serginaldo, por acreditar sempre que sou capaz, por sonhar meus sonhos comigo e por ter me garantido uma educação de qualidade mesmo com todas as adversidades.

À minha mãe de sangue, Maria Violeta, meu anjo no céu, seus ensinamentos me acompanharão por toda vida, partiu cedo, mas no pouco tempo que passou comigo me ensinou que com dedicação e persistência alcançamos nossos sonhos. Exemplo de mulher forte, guerreira, independente e empoderada no qual me espelho diariamente.

À minha mãe de coração, Sebastiana, meu anjo na terra, seu cuidado, sua atenção e principalmente seu amor gratuito me deram força para que eu conseguisse chegar até aqui.

Às minhas avós, Neuma e Simone, que mesmo distante torcem e incentivam.

Aos meus irmãos e irmã, cunhado e cunhadas, por me proporcionarem uma rede de apoio para que eu possa enfrentar a tão puxada rotina de ser professora e estudante, é na correria no dia-a-dia que os verdadeiros atos de cuidado e amor se manifestam.

Aos meus sobrinhos, Wanna Paula e Paulo Henrique, por alegrarem meus dias.

Aos demais familiares, em nome do primo Leonardo Pontes, por apoiarem, incentivarem e acreditarem.

À Universidade Federal do Maranhão, por ofertar educação pública de qualidade, e com isso permitir que nós, docentes da educação básica, possamos nos aprimorar e colaborar com o ensino público maranhense.

A toda a coordenação do PPGEED-UFMA, em nome dos docentes Antonio de Assis Cruz Nunes (Coordenador), que coincidentemente e felizmente foi meu orientador, e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Vice-Coordenadora) por toda a dedicação para que tivéssemos o melhor.

Ainda sobre o professor Antonio de Assis Nunes, nessa dupla tarefa de coordenar e orientar, agradeço por proporcionar que esta jornada não fosse tão solitária, um trabalho escrito à quatro mãos. Obrigada por toda orientação e paciência

À Unidade de Educação Básica Olavo Melo, local da nossa pesquisa, por ter permitido fazer parte da sua rotina e conhecer-lhes, realizando a árdua tarefa de ser pesquisadora.

À professora Delcineide Segadilha, pela disponibilidade em ter estado conosco desde a banca de pré-qualificação, sou grata por todas as valiosas contribuições para que conseguíssemos chegar a esta versão e pelas contribuições que virão para nossa versão final.

À professora Marileia da Silva, por também ter se disponibilizado à contribuir com nosso trabalho, pela riqueza dos seus textos já estudados no GIPEAB, tenho a certeza que suas contribuições serão bastante significativas para esse trabalho.

Ao grupo de estudo GIPEAB, que me proporciona a cada dia desconstruir o preconceito tão enraizado e refinar o meu olhar para as injustiças da sociedade.

Aos colegas da Turma 2017, em nome da colega Rosângela Coêlho, pela convivência e parceria constante durante os dois anos de Mestrado.

À grande amiga Caroliny Lima, por ter contribuído em todas as etapas deste processo, desde a primeira seleção na qual não fui aprovada, onde a mesma deu ânimo e força para tentar novamente até os suspiros finais para a conclusão deste trabalho.

Às amigas de infância que amo como irmãs, que me acompanharam na passagem da infância para adolescência e posteriormente, para a vida adulta, que infantilmente nos denominamos TATCLAMT, é a pureza do amor da infância que nos une até hoje, agradeço por estarem presentes na minha vida, vibrarem nas minhas conquistas e chorarem minhas lágrimas.

Nesse percurso, muitas outras pessoas estiveram conosco, obrigada a todos e todas que direto e/ou indiretamente, nos ajudaram para a realização deste sonho.

“A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”.

(BRASIL, 2004)

RESUMO

A pesquisa trata sobre a Coordenação Pedagógica como agente de formação continuada na implementação da Lei nº 10.639/03. O objetivo geral da investigação foi construir um Guia de Orientações Pedagógicas para subsidiar as formações continuadas na Unidade de Educação Básica Olavo Melo à luz da Lei Nº 10.639/03. A organização textual da pesquisa ficou estruturada em cinco seções, incluindo-se aí, a introdução e as considerações finais. O estudo inicia discorrendo sobre o percurso histórico da Lei Nº 10.639/03. Em seguida, foi feita uma descrição dissertativa a respeito das compreensões de formação continuada nas perspectivas histórica, epistêmica e axiológica. Após as seções, consideradas de cunho mais bibliográficas, a pesquisa discorreu sobre a parte empírica. Esta ficou materializada por uma seção, e que ficou subdividida em quatro subseções. Na primeira subseção fizemos uma descrição do cenário da pesquisa. Na segunda subseção descrevemos sobre a metodologia da pesquisa. Na terceira subseção discorremos nossas análises e interpretações das respostas dos sujeitos pesquisados. Na quarta subseção discorremos sobre a intervenção, que foi materializada por meio do Guia de Orientações Pedagógicas, que foi o produto da pesquisa. Para desenvolvermos a pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Como uma formação continuada poderá contribuir para a efetivação ou implementação da Lei Nº 10.639/03 na Unidade de Educação Básica Olavo Melo? As principais fontes bibliográficas utilizadas, foram: Candau (1996; 2001); Schön (1992); Costa (2004); Tanuri (2000); Demailly (1992); Oliveira (2016); Munanga (2006) e Gomes (2003, 2005). A pesquisa constituiu-se por meio de um estudo de caso instrumental. Os sujeitos da pesquisa foram as gestoras geral e adjunta, uma coordenadora pedagógica e três docentes. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação não-participante e entrevista estruturada. As formas representativas de análise e interpretação dos dados foram quadros de respostas e gráficos. A pesquisa concluiu que a coordenação pedagógica é peça fundamental no desenvolvimento da formação continuada pautada nos pressupostos das relações étnico-raciais é urgente, haja vista que vários docentes não receberam formação adequada para efetivação da mesma, necessitando assim de um profissional articulador de tais formações.

Palavras-chave: Lei 10639/03. Formação continuada. Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

The research deals with the Pedagogical Coordination as an agent of continuous formation in the implementation of the Law 10.639 / 03. The general objective of the research was to build a Guide for Pedagogical Guidelines to support continuing education at the Olavo Melo Basic Education Unit in light of Law No. 10,639 / 03. The textual organization of the research was structured in five sections, including the introduction and the final considerations. The study begins by discussing the historical course of Law No. 10.639 / 03. Then, a dissertative description was made about the comprehension of continuing formation in the historical, epistemic and axiological perspectives. After the sections, considered more bibliographic, the research discussed the empirical part. This was materialized by a section, which was subdivided into four subsections. In the first subsection we gave a description of the research scenario. In the second subsection we describe about the research methodology. In the third subsection we discuss our analyzes and interpretations of the answers of the research subjects. In the fourth subsection we discuss the intervention, which was materialized through the Pedagogical Guidance Guide, which was the product of the research. To develop the research, we start from the following question: How can continuing education contribute to the implementation or implementation of Law No. 10,639 / 03 in the Olavo Melo Basic Education Unit? The main bibliographic sources used were: Candau (1996; 2001); Schön (1992); Costa (2004); Tanuri (2000); Demailly (1992); Oliveira (2016); Munanga (2006) and Gomes (2003, 2005). The research was constituted through an instrumental case study. The research subjects were the general and assistant managers, a pedagogical coordinator and three teachers. The data collection instruments were non-participant observation and structured interview. The representative forms of data analysis and interpretation were response tables and graphs. The research concluded that pedagogical coordination is a fundamental part in the development of continuing education based on the assumptions of ethno-racial relations is urgent, given that several teachers did not receive adequate training for its realization, thus requiring a professional articulator of such formations.

Keywords: Law 10639/03. Continuing Education Pedagogical Coordination

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Quantidade de Funcionários da UEB Olavo Melo	77
Quadro 2: Projetos realizados	80
Quadro 3: Entendimento sobre Relações Étnico-Raciais.....	99
Quadro 4: Entendimento a Lei nº 10.639/03.	100
Quadro 5: Pensados e organizados os conteúdos referentes às questões sobre as relações étnico-raciais.....	103
Quadro 6: Como a escola costuma trabalhar as questões sobre as relações étnico-raciais.....	104
Gráfico 1: Temas selecionados para realização de Formação Continuada.	107
Quadro 7: Temas selecionados para realização de Formação Continuada.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola Normal de São Paulo em 1890.....	51
Figura 2: Fachada da Universidade do Distrito Federal em 1935	53
Figura 3: Fachada da escola campo de pesquisa	69
Figura 4: Barracão do Boi da Pindoba	70
Figura 5: Pátio interno	72
Figura 6: Cozinha	73
Figura 7: Dispensa	73
Figura 8: Frente externa	74
Figura 9: Fundo da escola.....	74
Figura 10: Espaço de recreação do UEB Olavo Melo	75
Figura 11: Espaço interno da UEB Olavo Melo (Ornamentação).....	75
Figura 12: Ornamentação do espaço interno da UEB Olavo Melo.....	76
Figura 13: Sala de aula do UEB Olavo Melo	77
Figura 14: Apresentação do Gênero Contos de Fada.....	88
Figura 15: Apresentação do Gênero Fábulas.....	88
Figura 16: Apresentação da Biografia de alguns autores (Gênero Fábulas).....	89
Figura 17: Apresentação do Gênero Cordel.....	89
Figura 18: Apresentação do Gênero História em Quadrinhos.....	90
Figura 19: Comunida Escolar apreciando as atividades.	90
Figura 20: Aluna vestida com a indumentária do cacuriá.....	91
Figura 21: Visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão.	92
Figura 22: Visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão.	93
Figura 23: Visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão.	93
Figura 24: A Cor da Cultura.....	105
Figura 25: Encontro de Formação.....	113
Figura 26: Encontro de Formação.....	113
Figura 27: Encontro de Formação.....	114
Figura 28: Texto de Formação 1	115
Figura 29: Texto de Formação 2	117
Figura 30: Texto de Formação 3	118
Figura 31: Texto de Formação 4	118
Figura 32: Encontro de Intervenção com o Produto da Pesquisa	119

Figura 33: Capa do Produto da Pesquisa	121
Figura 34: Atividade do Produto da Pesquisa	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 10.639/03	23
2.1 Percurso histórico da Lei 10.639/03	23
2.2 Textos oficiais da LEI Nº 10.639/03	29
2.2.1 Parecer nº 03/2004	30
2.2.2 Resolução CNE/CP nº 01/2004.....	34
2.2.3 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	37
2.3 Formação Continuada no contexto da Lei nº 10.639/03	41
3 COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..	48
3.1 O Percurso histórico da Formação Continuada no Brasil	48
3.2 Tendências e concepções de Formação Continuada	57
3.3 Considerações sobre a Formação Continuada	64
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UEB OLAVO MELO	69
4.1 Cenário da Pesquisa	69
4.2 Caminhos Metodológicos da Pesquisa	81
4.3 Análise e interpretação dos sujeitos da pesquisa	84
4.3.1 As observações.....	84
4.3.2 Vozes dos sujeitos da pesquisa	97
4.4 Proposta de intervenção na UEB Olavo Melo	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	135
Apêndice A: Roteiro de observação	136
Apêndice B: Roteiro de entrevista estruturada realizada com o corpo docente e equipe gestora da Unidade de Educação Básica Olavo Melo.....	137
Apêndice C: Proposta de produto pedagógico.....	139
ANEXOS	178
Anexo A: Regimento Interno	179
Anexo B: Termo de Consentimento	195
Anexo C: Projeto Leitores e Escritores da Escola	196

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ao inserir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da rede de ensino brasileira (BRASIL, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovaram e fundamentaram a inclusão da Lei nº 10.639/2003, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2018).

A Lei nº 10.639/2003 tem como finalidade combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país. Servirá como um instrumento para a construção de educação ao respeito da diversidade cultural e social brasileira e combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação (BRASIL, 2018).

A complexidade e grandiosidade desta Lei coloca o/a docente em papel de destaque, já que é ele/a que é um dos atores que poderá contribuir diretamente para a efetivação ou não da mesma no espaço escolar. Porém, consideramos que essa efetivação possui muitos condicionantes, que estão relacionados com as instâncias maiores como os sistemas de ensino, sendo que, a formação docente é uma dessas instâncias.

Segundo o Parecer nº 03/2004:

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, adotando decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2017, p. 4).

Este mesmo documento ressalta que existe uma:

[...]necessidade de se insistir e investir para que os professores, além desólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a educá-las. (BRASIL, 2017, p. 8).

Posicionamentos como esses nos fazem refletir sobre a necessidade da formação continuada, não só para a efetivação da referida Lei, como também para uma educação de qualidade de maneira geral. Segundo Nunes (2001, p.1), a formação continuada possibilita “espaços de reflexão, análise, investigação, intercâmbio de experiências, cooperação e integração teoria e prática.”.

Conforme Candau (1997), compreende-se por formação continuada toda e qualquer forma de atividade de formação do professor atuante nos estabelecimentos de ensino, que podem ocorrer, tanto dentro da escola (formação em serviço), tanto fora dela.

Luz e Santos (2004, p.67) conceituam formação continuada como um “processo permanente ao longo da vida, acontecendo de forma sistematizada e contextualizada, levando sempre em consideração a história de vida e a trajetória profissional dos docentes”.

Percebemos que tais processos não são simples, mas que se fazem necessários quando desejamos a efetivação de uma Lei que carrega consigo questões tão complexas. Dessa forma, é necessário compreender que as discussões que versam sobre a formação continuada se inserem num contexto muito mais amplo, de múltiplas preocupações, sendo preciso pesquisar mais a fundo as relações que se estabelecem no ambiente escolar e fora dele.

A partir das descrições acerca da formação continuada de professores, consideramos que essa prática se coaduna com as discussões étnico-raciais, que na maioria das vezes, encontra poucos espaços nas matrizes curriculares das formações iniciais nos cursos de licenciaturas, assim como nas formações continuadas. Nesse sentido, é necessário e urgente que nas escolas sejam contempladas formações contínuas que tratem sobre as relações sociorraciais, sobretudo na perspectiva da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Educação Básica.

A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2018, p.01).

A Lei nº 10.639/2003 é um instrumento de combate ao racismo, porém a mesma não deve ser vista apenas nesse ângulo, mas sim como um marco histórico e uma lei afirmativa. Enquanto lei afirmativa representa a conquista de uma política de reconhecimento, reparação e valorização histórica da cultura afro-brasileira, compreendendo o espaço escolar como um ambiente de formação de cidadãos, capaz de articular dentre tantas outras funções, a valorização das mais variadas formações culturais que constituem o Brasil.

De acordo com Santana (2010, p. 154), a Lei nº. 10.639/03 pode ser considerada como:

[...] possibilidade concreta na construção da cidadania, na medida em que estabelece pontos de convergências à oportunidade para o diálogo, seja no campo das subjetividades, seja no campo das interculturalidades. Essa aproximação cria vários caminhos para se pensar a erradicação do racismo em nossa sociedade. Desse modo, a lei permite essa possibilidade, o repensar as formas de convivência com o diferente a partir da perspectiva do respeito e da intolerância da discriminação racial ou de qualquer forma de preconceito correlato.

A Resolução nº 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no artigo 3º, Parágrafo 2º prescreve o seguinte:

As coordenações pedagógicas **promoverão o aprofundamento de estudo**, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018, p.2, grifos nossos).

Conforme a citação, supracitada, fica praticamente inscrita a perspectiva da formação continuada no ambiente escolar, considerando a coordenação pedagógica como a responsável por desenvolver tal ação. Sobre esta responsabilidade, consideramos que o coordenador pedagógico, no que se refere a formação continuada, é o profissional responsável por essa ação na escola,

procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores além de estar sempre atento às mudanças existentes no campo educacional (ROSA, 2004).

O Parecer nº 03/2004 descreve sobre a necessidade de uma atenção específica no que se refere à formação dos profissionais, ressaltando que:

[...] há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2018, p. 08).

Pelo teor do texto contido no referido Parecer, compreendemos como imprescindível a formação continuada voltada às relações étnico-raciais, caracterizando como um conhecimento específico, que demanda estudos e reflexões, que na maioria das vezes, os professores não tiveram na formação inicial. Com isso, esperamos que estes espaços sejam fomentadores não apenas de reflexões, como descreve o Parecer, que tenham procedimentos pedagógicos capazes de efetivar a Lei nº 10.639/03 no ambiente escolar.

Destacamos em nosso trabalho a Lei nº 10.639/03 como fruto das lutas em prol de uma educação democrática, em que os negros pudessem ser vistos como protagonistas no contexto legislativo. No bojo dessas discussões surge a necessidade de fomentar práticas pedagógicas de combate ao racismo e para isso, a necessidade de formação continuada adequada aos seus professores, para que os mesmos estejam preparados para o trato com as relações étnico-raciais.

No bojo dessas discussões, a formação continuada de professores vem como uma necessidade primordial para a garantia da efetivação da Lei. Concordamos com Müller e Coelho (2014, p.54), quando afirma que existe uma “associação quase direta entre os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03 e os procedimentos referentes à formação de professores”.

É primordial que os sistemas de ensino se organizem conforme as normativas oficiais orientam, e garantam que os professores estejam preparados para organizar seu trabalho de maneira que a Lei nº 10.639/03 possa se fazer presente no ambiente escolar, permitindo que muitos direitos da população afro-

brasileira não sejam mais negados, e os mesmos possam conhecer suas história e se identificar com suas raízes.

Por fim, reforçamos que a efetivação da Lei nº 10.639/03 é uma obrigação moral de todos os educadores, da mesma forma que é uma obrigação que os sistemas de ensino propiciem condições adequadas para a efetivação dela. Dessa forma, com todos fazendo o que lhe é de dever, poderemos vislumbrar uma educação antirracista, por meio de novas práticas pedagógicas que valorizem a História e a Cultura Afro-Brasileira.

Todas essas reflexões nos despertaram para necessidade desse estudo, mesmo sendo uma mulher branca que nunca sofreu preconceito racial, estamos inseridas numa sociedade em que questões como essa são muito fortes. Além de que, em nosso trabalho, enquanto professora e coordenadora pedagógica da rede pública de educação, estamos em contato direto com alunos/as negros/as que sofrem com situações de racismo e preconceito cotidianamente, e precisamos estar preparados para combater situações como essas, e não reforçar estigmas preconceituosos e racistas.

Iniciamos nosso estudo sobre as relações étnico-raciais em nível de especialização lato sensu, o que culminou na origem da presente pesquisa, sendo fruto de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2016. O TCC intitulou-se: "Contribuições da Escola de Educação Infantil na construção da Identidade e da autoimagem positiva de crianças negras". A referida pesquisa teve como objetivo investigar a existência, ou não, de ações voltadas ao fortalecimento da construção da identidade e autoimagem de crianças negras da Educação Infantil no município de Paço do Lumiar- Maranhão.

Acrescentamos também, que o interesse pela temática da Educação Étnico-Raciais se deu a partir de nossa prática enquanto Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar. Em virtude de vivenciar uma realidade junto a uma população discente de maioria negra desprovida de assistência, sentimos a necessidade um trabalho educativo no âmbito das relações étnico-raciais, nos motivando a desenvolver um trabalho neste campo.

Após a conclusão da referida pesquisa, nos sentimos mais desafiadas a continuar pesquisando e contribuindo com o combate do racismo, sobretudo nas questões didático-pedagógicas para a população afro-maranhense. Assim,

decidimos investigar em nível de Mestrado acerca questões relativas à formação continuada de professores à luz da Lei nº 10.639/03, haja vista que consideramos imprescindível haver apropriações teóricas e metodológicas da história e cultura afro-brasileira, africana e afro-maranhense por parte dos docentes e discentes.

Acrescentamos ainda, que a nossa participação e vivência no Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas de Estudos Afro-Brasileiros (GIPEAB), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, nos permitiu a pesquisar sobre a presente temática, haja vista que as leituras e discussões da realidade da população negra no Brasil e no Maranhão nos impulsionou a ajudar com um estudo que possa trazer contribuições pedagógicas e educativas para a educação escolarizada maranhense.

Destacamos a importância do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas de Estudos Afro-Brasileiros (GIPEAB), visto que nossa formação familiar, e muitas vezes escolar, pouco se relacionou com as questões étnico-raciais. Dessa forma, muitas posturas racistas e preconceituosas eram naturalizadas como normais em nossas vivências, porém, os estudos realizados no grupo, a escuta dos colegas negros que fazem parte do mesmo, nos permitiram realizar um processo de desconstrução do racismo e do preconceito impregnados em nossa formação, desconstrução essa que foi se ampliando com os processos de estudo para a realização deste trabalho.

Nossa experiência nos faz acreditar que a oferta da formação continuada no espaço escolar pode possibilitar o incentivo à efetivação da Lei nº 10.639/03. Como delimitação do campo de pesquisa, selecionamos a Unidade de Educação Básica (UEB) Olavo Melo, pertencente à Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar. A razão da escolha se deu em virtude da mesma estar localizada em área de reminiscência quilombola, onde a maior parte dos alunos são negros.

Na perspectiva de buscarmos respostas durante a nossa pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos:

- Como uma formação continuada poderá contribuir para a efetivação ou implementação da Lei Nº 10.639/03 na Unidade de Educação Básica Olavo Melo?
- Como a Unidade de Educação Básica Olavo Melo poderá desenvolver formações continuadas à luz da Lei 10.639/2003?

- De que forma um Guia de Orientações Pedagógicas poderá ajudar a Coordenação Pedagógica da Unidade de Educação Básica Olavo Melo a desenvolver formações continuadas no contexto da Lei 10.639/03?

À luz dos questionamentos, a pesquisa teve como objetivo Geral: construir um Guia de Orientações Pedagógicas para subsidiar as formações continuadas na Unidade de Educação Básica Olavo Melo à luz da Lei Nº 10.639/03. E como objetivos específicos: verificar como uma formação continuada poderá contribuir para a efetivação ou implementação da Lei Nº 10.639/03 na Unidade de Educação Básica Olavo Melo; averiguar como a escola que será pesquisada poderá desenvolver formações continuadas à luz da Lei 10.639/2003; Descrever as possibilidades do Guia de Orientações Pedagógicas em ajudar a Coordenação Pedagógica da Unidade de Educação Básica Olavo Melo a desenvolver formações continuadas no contexto da Lei 10.639/03.

Para a construção do presente texto nos apoiamos, principalmente, das seguintes fontes bibliográficas: Candau (1996; 2001); Schön (1992); Costa (2004); Tanuri (2000); Demailly (1992); Oliveira (2016); Munanga (2006) , Gomes(2003, 2005), Coelho (2014, 2017), Cavalleiro (2000), Gatti (2010) e Penha(2014).

A estrutura didático organizativa da presente pesquisa está organizada em cinco seções, a saber:

A Seção 1 (um), intitulada introdução, apresenta a temática de maneira geral, expondo a ideia estrutural do texto, apresentam os objetivos, as questões de partida da investigação e a estrutura do texto.

A Seção 2 (dois), intitulada a Lei 10.639/03 no contexto da formação continuada, descreve a análise sobre a Lei, assinalando o seu percurso histórico e os demais documentos legais que a complementam, mantendo sempre o diálogo com a formação continuada.

A Seção 3 (três), intitulada Compreensões sobre Formação Continuada de professores, apresenta sucintamente o percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil e as principais tendências e concepções de formação continuada presentes na literatura.

A seção 4 (quatro), intitulada A Formação Continuada na UEB Olavo Melo, descrevemos a pesquisa empírica, onde abordamos: o cenário da pesquisa, os caminhos metodológicos da pesquisa, e a análise e interpretação dos sujeitos da pesquisa, essa subseção secundária ficou subdividida em subseções terciárias, que

foram: observações no local pesquisado, vozes dos/as sujeitos e por fim são descritas a intervenção e a construção do produto da pesquisa.

Na quinta e última seção são descritas nossas considerações finais acerca da pesquisa.

Esperamos que a nossa pesquisa tenha contribuído para o campo da formação continuada e das relações étnico- raciais na Unidade de Educação Básica Olavo Melo.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 10.639/03

2.1 Percurso histórico da Lei 10.639/03

As discussões voltadas para as relações étnico-raciais ganham maior expressividade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, alterando a Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Ficou estabelecido também, que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2018, p.01).

A referida Lei é um marco histórico e deve ser considerada não apenas como um instrumento de combate ao racismo, mas como uma Lei afirmativa, sendo uma política de reconhecimento, reparação e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse contexto, o espaço escolar é compreendido como um ambiente de formação de cidadãos, capaz de articular dentre tantas outras funções, a valorização das mais variadas formações culturais que constituem o Brasil.

O trajeto de aprovação da mesma é fruto de muitas lutas do Movimento Negro, e nos fez perceber a importância das reivindicações, conforme nos é apresentado no documento de Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Assim:

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2018, p. 10)

A Lei nº 10. 639/03 possui seus antecedentes históricos diretamente relacionados com a história do Brasil e o lugar que o negro ocupou nesta sociedade. Para iniciar este diálogo sinalizamos a assinatura da Lei Áurea (Lei nº. 3.353 de maio de 1888), que proíbe a escravidão humana no império e que apesar de ter sido um marco de extrema importância, não teve força para mudar a forma que a sociedade via os negros, já que os mesmos tiveram dificuldade na inserção na sociedade, não conseguindo espaços nos postos de trabalho, e que, apesar de libertos, continuavam à margem, o que aumentava com o crescente fluxo de mão de obra de imigrantes europeus.

De acordo com Dias (2005), a Abolição da Escravatura foi um grande marco, porém não foi suficiente para que a questão da raça continuasse como sendo um dos mecanismos centrais de organização da sociedade. A autora cita como exemplo, o decreto nº 528, de 28/6/1890, que trata da imigração para o Brasil e veta a entrada de indígenas, da Ásia ou da África nos portos da República.

De acordo com Oliveira (2016, p. 10):

Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinava a Lei Áurea. Uma data para comemorar? Mas o que sucedeu ao dia 14 de maio? Em quais condições passou a viver a população até então escravizada, que foi “libertada”? Ora, sem acesso à terra, ao mercado de trabalho e à educação formal, restou a vida errante nas áreas rurais e o abandono nas favelas, nos centros urbanos.

A inserção dos negros na sociedade sempre foi conturbada, já que os mesmos eram considerados um atraso à sociedade. Os mesmos tiveram que se manifestar para ocupar seus espaços, buscando suas formas de afirmação, sobrevivência e valorização da sua identidade. Portanto, era necessário romper com a imagem estereotipada do negro, que infelizmente perdura até os dias de hoje, imagem esta que concebia o mesmo como pertencente à uma “raça inferior”.

Conforme Munanga (2006, p.16) a concepção de raça inferior vem incentivar a ideologia da superioridade do homem branco, que:

[...] apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na „negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.

Diante deste contexto, onde a situação de discriminação em relação aos negros é característica latente da sociedade e a superioridade dos brancos é colocada em evidência, percebemos cada vez mais presente:

[...] uma ideologia na qual está afirmada a superioridade cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e a seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada a outras raças (WIEWIORKA, 2007, p. 24).

Perante a esta situação, foi necessária a luta de movimentos negros, engajados pela afirmação de sua própria identidade, e pela valorização de sua história e de sua cultura, na perspectiva que fossem vistos como sujeitos de sua própria história, e não apenas como objeto.

Müller & Coelho (2013) destacam que em 1950, ocorreu o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Este evento foi uma resposta aos que tomavam a população negra exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-la como produtora de conhecimento. A partir da década de 1970, surgiram diversas outras organizações negras voltadas para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania. A pauta dessas entidades foi, em grande parte, a mesma: luta contra a discriminação e o preconceito; denúncia do caráter violento do mito da democracia racial, formulação e discussão de alternativas para a diminuição do enorme descompasso existente no Brasil entre a população negra e a não-negra.

Tratando desse processo histórico dos Movimentos Negros¹ no Brasil, ressaltamos que o final dos anos de 1970 foi marcado pelo surgimento de várias organizações desse movimento. Salientamos então que as estruturas de importantes organizações contribuíram fortemente para as questões raciais na sociedade brasileira como a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 07 de julho de 1978 com a objetividade de produzir discussões sobre as questões raciais e promover lutas pelo povo negro.

Analisamos nessa conjuntura a relevância dessas organizações para a disseminação das questões raciais e do preconceito racial como a raiz de um

¹ Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2001, p.41).

problema social que deve ser debatido no chão da escola, assim também como sua grande contribuição para a implementação da Lei 10.639/2003.

Tais movimentos preocupavam-se principalmente com a educação, segundo Gonçalves & Petronilha (2000, p. 145):

[...] como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

De acordo com Filho (2011), na década de 1980 começa-se a ter uma maior atenção à discriminação racial presente no cotidiano escolar e constatou-se que esta é responsável pela notória desigualdade do percurso entre alunos negros e brancos. Dessa maneira, a escola vinha a ser uma instituição de reprodução do preconceito e da desigualdade explicitada na sociedade, sendo assim, com o intuito de compreender melhor essa situação, foram realizadas algumas pesquisas voltadas ao estudo do binômio negro-educação.

Como exemplo a discussão realizada nesta década, Negrão (1988) relata que durante a década de 1980 é possível verificar uma elevação na produção de trabalhos voltados à “ideologia veiculada por produtos culturais, em particular livros didáticos e paradidáticos” (p. 14). O estudo em questão considera o trabalho realizado por Rosemberg (1985) acerca da *Literatura Infantil e Ideologia*, onde se conclui que o preconceito propagado pela literatura é verificável à medida que os livros são produzidos com o objetivo de educar crianças brancas.

Necessário pontuar que a discussão do binômio negro-educação na referida década é fortemente marcada pelo Centenário da Abolição da Escravidão no Brasil (1988) e pelo reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do racismo e ainda, de mudanças no campo educacional.

Como consequência desta movimentação, da demonstração no interesse da temática e dos esforços dos militantes, em especial o Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), tem-se na Bahia em junho de 1985, a inserção da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas do estado. Apesar de restrito ao estado da Bahia, percebemos como um importante marco, que posteriormente trará frutos que serão expandidos a todo o território nacional.

A década de 1990 vem se apresentar como um momento de solidificação dos movimentos a favor da causa afrodescendente, na medida em que a discussão

passou a fazer parte dos debates políticos. Percebe-se que a discussão ganhou maior amplitude e passa a ocupar mais espaços (mídia, governo e instituições escolares), tendo como objetivo valorizar a cultura e a história afro-brasileira.

Em 1995 aconteceu um ato bastante significativo para o processo de luta pelos direitos afrodescendentes, que foi a Marcha Zumbi dos Palmares, possibilitando visibilidade às lutas antirracistas, de maneira que forçou a sociedade brasileira a tomar ciência da existência do racismo no Brasil, que comumente é velado pelo Mito da Democracia Racial.

Considerando como um dos eventos de maior repercussão da década de 1990, a Marcha fomentou a redação do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, contendo propostas referentes à área educacional que foram apresentadas ao Presidente da República, conforme segue o texto:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p. 25).

Outra importante organização nesse contexto é a de União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), fundada em 1998 no Estado da Bahia na cidade de Salvador sob uma perspectiva ideológica de construção de uma sociedade multirracial, articulando lutas contra o racismo, atuante nos 26 estados brasileiros.

As décadas de 1980 e 1990 foram de suma importância para o reconhecimento e a valorização dos direitos dos afrodescendentes. Neste período também destacamos a Constituição Federal de 1988, que transformou o racismo em crime, a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII. Destacamos ainda, que na Constituição Federal, no Art. 205, é assinalado que é dever do Estado garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, como pessoa, cidadão ou profissional.

Dessa forma, este documento reconhece a pluralidade cultural do nosso país, além de buscar combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas.

Partindo dessas análises históricas sobre as mobilizações dos Movimentos Negros pelo combate ao racismo e a discriminação, percebemos que somente no fim dos anos 1990 que as organizações negras conseguiram mobilizar parlamentares da Comissão de Educação e Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados Federais, resultando no Projeto de Lei nº 259/1999 e posteriormente foi transformado na Lei 10.639/03. O projeto, no artigo primeiro, justifica a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição (XAVIER & DORNELLES, 2009).

As considerações aqui feitas tiveram o intuito de evidenciar como o Movimento Negro foi um instrumento catalisador nesse processo de inovação curricular no Brasil, para a aplicabilidade da referida Lei, com a possibilidade de promover uma educação igualitária, quebrando estereótipos criados por uma sociedade racista.

A aprovação da conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB -Lei 9.394/96), assim como a gênese dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram instrumentos importantes que contribuíram para a aprovação da Lei 10.639/03, considerando que ambos os documentos visam garantir através da educação o exercício pleno da cidadania por todos os estudantes. Consideramos então, que exercer plenamente a cidadania engloba reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira, além de não corroborar com posturas antirracistas.

É exposto pelos PCN's a grande pluralidade na constituição da sociedade brasileira, necessitando assim que haja respeito entre e pelos diferentes grupos e culturas que a constituem, nesse bojo a escola possui um papel primordial de auxiliar no combate do preconceito e da discriminação. Neste sentido:

[...] o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 2018, p. 32).

A obrigatoriedade ocasionada pela Lei Nº 10.639/03 em incluir no currículo oficial de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira solicita inicialmente que à escola se dê a possibilidade de estudar mais profundamente a temática, considerando que:

Até bem pouco tempo atrás o que se ensinava nas escolas de todos os níveis sobre a história da África resumia-se ao tráfico transatlântico de escravos e a partilha pelas potências europeias do continente africano. Nada muito, além disso, a história das civilizações africanas, com seus reinos, sagas, guerras e cooperações mútuas não era tematizada. O protagonismo científico e filosófico dos egípcios, dos núbios, dos achantes, iorubás e tantos outros povos africanos, bem como descobertas no campo da medicina, arquitetura, geometria, matemática e outras ciências não contavam nos livros escolares brasileiros (SANTOS, 2005, p. 58).

Nesse sentido, a introdução da Lei nº 10.639/03 busca “ampliar olhares e perspectivas sobre as histórias das muitas Áfricas” (Santos, 2005, p.60), possibilitando aos alunos a ampliação sobre os conceitos voltados à formação da população brasileira e conheçam não só a história pautada nas raízes europeias. Para tanto, é necessário que seja dado destaque aos aspectos positivos da história das civilizações africanas e ao conjunto de manifestações culturais que compõem a cultura afro-brasileira, que englobam a dança, religião, língua, arte, vestuário, culinária, música, crenças, costumes, mitos, dentre outros.

Possibilitar que essa variedade histórica e cultural componha o espaço escolar é de extrema importância, considerando que a escola é o lugar que reúne representantes de culturas diferentes, logo é o melhor lugar para o educando interagir nas discussões que os professores abordarão em torno da diversidade étnica-cultural.

Assim, com a proposta deste estudo, bem como da formação continuada de professores para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o que preconiza a Lei nº 10.639/03, entendemos poder auxiliar na desconstrução de estereótipos negativos da população afro-brasileira no contexto do enfrentamento ao racismo, além de ser “também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade”. (SILVA, 1996, p.45)

2.2 Textos oficiais da LEI Nº 10.639/03

A Lei Federal nº 10.639/2003 é um instrumento legal que define a obrigatoriedade do seu cumprimento, porém, face às resistências encontradas para sua implementação e a necessidade de estabelecer normas complementares para

os sistemas de ensino. O Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou ainda dois outros documentos, também com força de lei, à saber:

- O Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03, de 10 de março de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.639/03 e estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

- A Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”.

Além de tais documentos, também foi produzido o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Considerando que a adoção da Lei nº 10.639/03 não havia se universalizado nos sistemas de ensino, foi necessário fortalecer e institucionalizar as orientações contidas nesse documento.

2.2.1 Parecer nº 03/2004

O Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, é um documento que engloba diversos aspectos e destaca em seu texto a necessidade em buscar garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em ambiente escolar com infra-estrutura adequada, professores e profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira. Tais professores devem estar capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. Dessa maneira, o Parecer procura:

[...] uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas,

isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2018, p.01)

O Parecer CNE/CP 03/2004 preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo relações étnico- raciais um conceito basilar de toda a política proposta. Segundo o referido documento:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, [...] em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações Etnicorraciais [sic]. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações Etnicorraciais[sic] não se limitam à escola. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão Etnicorracial [sic], serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia [sic] e asiática (BRASIL, 2018, p.05).

Este documento é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica. Reforça que a implementação da Lei 10.639/2003 está além da simples inclusão de conteúdos específicos ou de disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino, oficial e particulares, tratando-se da defesa de uma educação antirracista, que envolva uma mudança de postura perante situações cotidianas de racismo e preconceito.

O documento supracitado pode ser compreendido também como uma política curricular que amplia as dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Para tanto, o Documento propõe:

[...] divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2018, p.10).

No desenvolvimento do documento é explicitado a quem o mesmo se destina, demonstrando a sua grande e complexa abrangência, que abarca os sistemas de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, além dos “cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 2).

O texto do referido documento nos esclarece melhor o foco do seu destino, vejamos:

Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2018, p. 2).

Destacamos que o Parecer CNE/CP 003/04, introduz no campo da educação o termo que estamos utilizando muito no decorrer deste texto: “educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2018, p. 03). O referido Parecer registra que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime (BRASIL, 2018, p. 6).

O Parecer, também, discute questões referentes ao fortalecimento de identidades e direitos da população, conforme vemos em um de seus princípios:

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os

estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2018, p.10).

Sobre esta discussão Gomes (2003, p.71) reforça que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Dessa maneira, é necessário compreender que a escola deve estar envolvida num processo bem mais amplo do que a mera transmissão de conhecimentos já que ela pode influenciar negativamente ou positivamente na forma de olhar, de aceitar, de rejeitar o negro e sua cultura.

Para que a Lei 10.639/03 seja efetivada são necessários esforços no que tange a formação, considerando que os professores precisam estar preparados para desvelar o Mito da Democracia Racial, que implica também em ressignificar vários conceitos pessoais preconceituosos que foram introjetados ao longo de uma formação pautada num currículo eurocêntrico. Dessa maneira o Parecer estabelece:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2018, p.14).

O documento evidencia ainda, três princípios que norteiam as bases filosóficas e pedagógicas que os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores devem ter como referência para conduzir suas ações, são eles: Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação (BRASIL, 2018, p.18)

Tais princípios evidenciam a necessidade de uma mudança de mentalidade, sendo fundamental tanto no âmbito individual, quanto no âmbito coletivo, que abarcam as maneiras de pensar e agir frente às questões relacionadas as situações que envolvem as relações étnico-raciais. Para tanto o documento faz as determinações referentes ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da qual destacamos:

- Evitar distorções, articulando presente, passado e futuro;

- Evidenciar a discussão nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil;
- Incluir a história dos quilombos, de remanescentes de quilombos, dando destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade;
- Datas significativas para cada região e localidade devem ser assinaladas;
- Tratar a História da África na perspectiva positiva;
- Devem ser destacados o jeito próprio de ser, viver e pensar ao se tratar a Cultura Afro-Brasileira;
- O ensino da História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos pedagógicos de diferentes natureza. (BRASIL, 2018,p.17).

O documento ainda sinaliza algumas providências que os sistemas de ensino e estabelecimentos a quem se destina devem providenciar, dos quais destacamos:

- Registro da história não contada dos negros;
- Apoio aos docentes para o trabalho com a temática em questão;
- Mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas realizadas nas escolas com foco na Lei nº 10. 639/03;
- Articulação entre os envolvidos com a discussão;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de assuntos referentes à História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular das várias esferas a qual se destina este parecer, além dos cursos de formação continuada de professores;
- Inclusão, em documentos oficiais dos estabelecimentos de ensino, de ações e adoção de posturas para o combate ao racismo;
- Edição de livros e materiais didáticos que atendam aos dispostos do parecer (BRASIL, 2018, p.21).
-

Consideramos este documento um marco nas discussões referentes às relações étnico-raciais, por ser um texto rico e orientador, que propões aos vários participantes do sistema educacional e da sociedade, de maneira geral, a se engajarem na luta por uma educação antirracista.

2.2.2 Resolução CNE/CP nº 01/2004

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em 17 de junho de 2004, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação.

A Resolução constitui-se de:

[...]orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2018, p. 01).

Tal documento orienta a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas e fazem referência a valorização da identidade, história e cultura, na perspectiva do reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira (BRASIL, 2018).

Dessa maneira, este documento define medidas que devem ser tomadas com o intuito de garantir a efetivação da Lei nº 10.639/03, tais como:

- ✓ As diretrizes devem ser observadas por todas as instituições de ensino e em especial, por aqueles que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores;
- ✓ Os conteúdos devem ser trabalhados em forma de disciplinas, e de atividades curriculares;
- ✓ O cumprimento do disposto na Lei e nas diretrizes passa a ser instrumento de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
- ✓ Providências quanto às condições materiais, dentre elas, materiais didáticos e outros materiais bibliográficos que abordem a perspectiva da resolução;
- ✓ Incentivo de pesquisas científicas que orientem os princípios e os referencias teóricos definidos nas diretrizes (BRASIL, 2018, p.1-2).

Pontuamos que a Resolução apresenta orientações que devem ser observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira, em destaque aos espaços que estão voltados à formação inicial e continuada de professores. Dessa forma o documento esclarece que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2018, p. 01)

No que se refere à formação continuada, é possível compreender que a mesma encontra-se explicitamente e implicitamente no corpo do texto, como podemos perceber:

Art. 03 § 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2018, p. 02).

Nesse sentido, o documento sinaliza para importância dos estudos desenvolvidos pelas coordenações pedagógicas, objetivando que os professores possam compreender os componentes curriculares à que trata as Diretrizes. Nesse aspecto, evidenciamos:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano- interacionais e técnicas, revelados em sua prática (ORSOLON, 2006, p.34)

Compreendemos então, que o coordenador pedagógico possui um papel fundamental neste contexto, sendo ele capaz de articular a efetivação ou não das referidas diretrizes no contexto escolar. Ressaltamos que a responsabilidade dessa efetivação compete a variadas instâncias, e o próprio texto da resolução esclarece isso quando ressalta que:

Art. 03 § 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no 'caput' deste artigo (BRASIL, 2018, p. 01-02).

Outro órgão responsabilizado no documento são os Conselhos de Educação, de acordo com a resolução:

Art. 02 § 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.(BRASIL, 2018, p. 01).

Este documento vem demonstrar que para a efetivação da Lei 10.639/03 é necessário uma soma de esforços de várias esferas, para que o direito de uma educação antirracista seja efetivado e se garanta o respeito e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

2.2.3 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Durante o ano de 2007 foram realizadas avaliações pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de verificar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, constatando que a mesma precisava “ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento geométrico da demanda por formação de profissionais da educação e de material didático voltado para a temática” (BRASIL, 2018, p. 25).

Müller e Coelho (2013) destacam que o Ministério da Educação reconheceu que o alcance da Lei não estava conforme o esperado, tal constatação se deu por meio de manifestações de várias entidades envolvidas com a discussão étnica e racial. Os manifestantes consideravam que a História e Cultura Afro-Brasileira não estavam se fazendo presentes na cultura escolar e nos projetos políticos e pedagógicos da escola. Vejamos:

A Lei 10639/2003, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos deste documento (BRASIL, 2018, p. 03)

Com o objetivo de superar esta situação, o Ministério da Educação trouxe para destaque algumas propostas que visam fortalecer a implementação das políticas de formação inicial e continuada na perspectiva de incorporar as Diretrizes no currículo e de pautar o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no cotidiano educacional, dessa maneira estabeleceu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O objetivo central deste Plano é:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender

e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2018, p. 23)

Os objetivos específicos são:

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10.639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL, 2018, p. 23).

Pelos objetivos apresentados percebemos a importância deste documento, considerando ainda que o mesmo busca orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei nº10.639/2003 e desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, entre outros, evidenciando entre seus variados eixos estratégicos a formação docente.

Tal documento é “fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03”. (BRASIL, 2018, p.11). Que contou com diversos parceiros, entre eles, a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, intelectuais que estudam a temática, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Os encontros eram encaminhados por um Grupo de Trabalho Interministerial – GTI – que elaborou um Documento Referência que serviria de base para o Plano Nacional.

O resultado dos encontros consubstanciou-se no documento Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, entregue ao Ministro da Educação por representantes do GTI, em 20 de novembro de 2008. Dessa forma:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a

equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2018, p.27).

A finalidade primordial do Plano é a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, potencializando o desempenho dos diferentes atores envolvidos com a Lei nº 10.639/03. Importante pontuar que Plano não traz acréscimos à Lei, mas busca sistematizar as orientações baseado no que é disposto pela legislação já existente.

No documento Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/03 são propostos seis Eixos Estratégicos para nortear o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, são eles: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2018).

No primeiro eixo, Fortalecimento do Marco Legal, são propostos contribuições que direcionam a institucionalização da temática, evidenciando a importância da regulamentação da Lei nº 10.639/03 nos estados, municípios e no Distrito Federal (BRASIL, 2018).

O segundo e o terceiro eixo, Política de formação inicial e continuada e Política de materiais didáticos e paradidáticos, são as ações de cunho mais operacional do Plano, necessitando a articulação com a política curricular, para que possa buscar a qualidade e a continuidade do processo de implementação. (BRASIL, 2018).

Ressaltamos a importância da articulação com a Política Curricular, considerando que por anos, se tinha um currículo que obedecia a um padrão cultural predominantemente dominante (ainda presente no currículo), onde os saberes eurocêntricos se constituíam como um padrão legitimado e oficial da sociedade.

Desse modo, outros tipos de saberes/culturas eram desvalorizados. Por exemplo, tivemos por muitas décadas o não reconhecimento da cultura africana em território brasileiro, luta árdua dos movimentos sociais para ser reconhecida, valorizada e respeitada.

Além da preocupação com a política curricular, o Plano também demonstra a preocupação com a fomentação de uma Política de Formação Inicial e Continuada de profissionais da Educação, que habilite o profissional à:

[...] compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Étnico-Raciais (BRASIL, 2018, p.29).

Retomando os eixos propostos, o Quarto Eixo, Gestão democrática e mecanismos de participação social, relaciona-se com a importância dos mecanismos de controle e participação social para a implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2018).

O Quinto Eixo, Avaliação e Monitoramento, diz respeito a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/03, auxiliando de maneira geral nas políticas que se relacionam com as questões referentes à temática étnico-racial (BRASIL, 2018).

O Sexto Eixo, Condições Institucionais, refere-se às questões orçamentárias que são necessárias para que a Lei seja implementada, além de explicitar a necessidade de setores governamentais específicos para o tratamento da temática étnico-racial, para que as mesmas possam ter visibilidade, se fazendo presentes nas agendas governamentais (BRASIL, 2018).

A partir das contribuições dos eixos elencados acima, o documento oficial do Plano dividiu-se didaticamente em três partes: no primeiro momento são expostas as atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação da Lei 10.639/03, posteriormente são dadas orientações gerais referentes aos níveis e as modalidades de ensino e, por fim, são traçadas recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos. Conforme o índice do documento:

Apresentação

I – Introdução - O papel indutor do MEC - Diálogo ampliado para implementação da Educação das Relações Étnico-raciais - Objetivos do Plano Nacional

II – Eixos fundamentais do Plano

III – Atribuições dos Sistemas de Ensino 3.1 – Ações dos sistemas de ensino da educação brasileira 3.2 – Ações do governo federal 3.3 – Ações do governo estadual 3.4 – Ações do governo municipal

IV – Atribuições dos Conselhos de Educação

V – Atribuições das Instituições de Ensino 5.1 – Da rede pública e particular de ensino 5.2 – Instituições de ensino superior 5.3 – Atribuições das coordenações pedagógicas
 VI – Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos 6.1 – Núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos 6.2 – Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial
 VII – Níveis de Ensino 7.1 – Educação Básica 7.1.1 – Educação Infantil 7.1.2 – Ensino Médio Fundamental 7.1.3 – Ensino Médio 7.2 – Educação Superior
 VIII – Modalidades de Ensino 8.1 – Educação de Jovens e Adultos 8.2 – Educação Tecnológica e Formação Profissional
 IX – Educação em áreas remanescentes de quilombos (BRASIL, 2018, p. 07).

O documento analisado é de extrema relevância para impulsionar a efetivação da Lei nº 10.639/03, principalmente pela sua elaboração com a participação popular, que abrangeu especificidades e necessidades dos diversos atores que estão engajados com a Lei. Evidenciamos ainda a riqueza do documento, que nos possibilita maior compreensão e reflexão sobre os temas relacionados às relações étnicas e raciais.

2.3 Formação Continuada no contexto da Lei nº 10.639/03

A Lei nº 10.639/03 altera a Lei nº 9.394/ 96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. No que diz respeito aos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, a legislação estabelece que todo o currículo escolar deve abranger tais conteúdos, porém, deve ter destaque nas áreas de Literatura, de Artes e História Brasileiras, incluindo Histórias e Culturas africanas.

Assim como Müller e Coelho (2013), consideramos que precisamos compreender de maneira mais ampla estes dispositivos legais. O ensino para relações étnico-raciais deve ser entendido como um conjunto de práticas e saberes docentes e não como temáticas isoladas em disciplinas específicas. As autoras consideram que este ensino deve ser compreendido: “como instituídas e instituintes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a sua relevância na conformação da cultura escolar”. (MÜLLER e COELHO, 2013, p.44).

Para compreender melhor o exposto, é necessário considerar a amplitude de uma disciplina escolar, reconhecendo que "uma disciplina escolar comporta não

somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina" (CHERVEL,1990, p.184).

A Lei nº 10.639/03 nos exige uma reflexão muito mais ampla para que compreendamos sua implementação. Primeiramente precisamos considerar a complexidade entre as relações que envolvem a educação e a consequência de tais relações na formação dos profissionais da educação. Conforme podemos analisar:

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. Os pesquisadores e pesquisadoras da área também são desafiados a realizar estudos e pesquisas na tentativa de melhor compreender esses processos. Porém, ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas (GOMES e SILVA, p. 13, 2006).

Por esta primeira análise temos uma noção dos desafios que deverão ser superados para que as orientações da Lei nº 10.639/03 se consubstanciem no espaço escolar, e em específico, nos espaços de formação de professores.

Outro ponto que precisamos evidenciar é que o fazer pedagógico envolve várias facetas, dentre elas destacamos os conhecimentos disciplinares e a formação continuada de professores. É preciso destacar que, apesar de todas as lutas e avanços dessa discussão, é notório uma grande resistência quanto ao ensino da cultura afro-brasileira e africana. Isso se justifica, dentre muitos outros fatores, pela falta de preparo dos docentes, já que em muitas situações os mesmo não possuem formação adequada no que se refere ao saberes necessários para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além da dificuldade em compreender como o preconceito se manifesta na escola e como a escola pode trabalhar para combatê-lo.

Dessa maneira, compreendemos ser necessário “facultar a professores normalmente infensos às oportunidades de formação continuada, a competência necessária para o trato com as questões étnico-raciais” (COELHO, 2014, p. 74).

Para que os espaços de formação continuada possam fomentar tais competências, é necessário se pensar também qual a concepção de educação e formação é defendida nesses espaços, já que é primordial compreender que, para que o profissional da educação esteja preparado para atuar com as questões étnico-

raciais, é fundamental que este seja concebido como um sujeito sociocultural. Porém, o que muito se percebe, é que apesar desta compreensão:

[...] por mais fascinante e desafiadora que a presença da diversidade possa parecer, o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as (GOMES e SILVA, p. 24, 2006).

Observamos que apesar dos avanços no campo da formação para as temáticas étnico-racial, a mesma ainda não alcança um percentual significativo de docentes, se restringindo aos docentes que possuem o interesse específico na temática, “cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença” (GOMES e SILVA, 2006, p. 25).

Consideramos então, que os espaços voltados a esta discussão precisam ser ampliados a alcançar o maior número possível de docentes, tendo como objetivo proporcionar que os docentes na sua amplitude tenham acesso ao conhecimento que lhe conduza na reflexão da sua prática, na análise do currículo proposto pela escola, possibilitando novas metodologias que estejam voltadas a superar situações de racismo e preconceito no ambiente escolar, muitas vezes justificada pelo Mito da Democracia Racial².

Para que possamos compreender o Mito da Democracia Racial relacionado ao ambiente escolar, é necessário compreender que o mesmo é um espaço impregnado de um racismo silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas, presentes no imaginário social. A criança negra é a maior vítima, por isso, faz-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado por elas. (CAVALLEIRO, 2000). Nesse sentido, a escola ao reproduzir as ideologias dominantes tem grande responsabilidade na manutenção das teorias racistas, da ideologia do branqueamento, como também na preservação do Mito da Democracia Racial.

²Consideramos que a não-existência de uma lei específica sobre a questão racial no Brasil se deve ao mito da democracia racial brasileira que tem funcionado como um glassceiling (barreiras artificiais e invisíveis que põem obstáculos aos negros e às mulheres de conseguirem posições de poder e de prestígio) (NUNES, 2011).

Munanga (2005) afirma que na medida em que os docentes não foram oportunizados a estar em contato com estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil, existirá um problema na efetivação da Lei 10.639/03. Portanto o ambiente escolar precisará promover espaços que oportunizem os docentes reflexões nesse sentido, mas para tanto, é primordial o profissional que tenha como função promover esta articulação. É no bojo desta discussão que o coordenador pedagógico assume papel de destaque, tendo como função um trabalho que:

[...] por si só é complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras (GARRIDO, 2012, p. 09).

Este profissional, por meio da dinâmica do seu trabalho, tem possibilidades de provocar mudanças no contexto escolar, apesar da complexidade desta ação, já que mudar “significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante da nossa identidade pessoal e profissional”(GARRIDO, 2012, p. 09).

Corroboramos com Coelho (2017, p. 46) quando afirma que:

As particularidades da formação docente se espraiam para o coordenador pedagógico, sujeito central no processo de formação em todos os níveis de ensino e pela posição central que esse desfruta na escola. Em razão dessa relevância, o seu trabalho requer um repertório qualificado relativo à diversidade e aos percursos formativos na educação básica.

Na medida em que compreendemos a atuação do coordenador pedagógico frente à necessidade de implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar, concordamos com Catanante e Dias (2017, p.107) que o papel do coordenador pedagógico no trato com as Relações Étnico-Raciais, em especial nos processos de formação continuada, “relaciona-se diretamente com o sentido ético do seu papel de agente propulsor de práticas emancipatórias no ambiente escolar”. Dessa forma, este profissional precisará reconhecer as singularidades de cada docente para melhor direcionar o processo de formação.

A escola é um espaço em que devem ser valorizados e discutidos as mais diversas culturas, acreditamos que através de currículos escolares que considerem a importância da história de todos os povos que constituem uma nação teremos uma

sociedade que valorize todas as suas raízes culturais e promova a valorização da identidade de todos os povos.

A Lei nº 10.639/03 ganha espaço e notoriedade, e se faz necessária com o objetivo de garantir que os instrumentos pedagógicos sejam utilizados como meio de valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de conhecer a real história do negro e não apenas a história contada pelos colonizadores além de “superar a valorização da diversidade cultural como mero folclore, tentando articular essa valorização com o desafio às desigualdades e a construção das diferenças a elas associadas” (CANEN, 2004, p.3).

Os entraves para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 são diversos e perpassam por diversas questões, dentre elas a resistência de alguns educadores e a ausência de uma adequada formação. Neste sentido, de acordo com Gomes (2005, p. 148):

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

São necessários espaços de formação que possibilitem aos professores que se enquadram nos perfis descritos acima a possibilidade de análises e reflexões, e possam repensar essa postura e compreender a importância do ambiente escolar no processo de combate ao racismo.

A inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo permitirá que a escola amplie seu leque de estudos e desmistifique muitos conhecimentos que entendemos serem errôneos que foram disseminados na sociedade, além de permitir que os alunos negros consigam se identificar com a sua história, que contada por outro viés, pode permitir que conheça o outro lado da história do negro, e não apenas o da escravidão.

Conforme Munanga (2006, p. 16):

[...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas

quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

É necessário que o educador compreenda a amplitude do processo educacional, que segundo Gomes (2005, p.149) “também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”. Dessa forma, se omitir de efetivar a Lei 10.639/03 é não compreender a perspectiva de educação para a atualidade e persistir no erro de perpetuar uma educação bancária, como analisada e criticada por Freire (1996).

Sobre este debate, concordamos com Nóvoa (1995) quando levanta pontos a serem pensados sobre a formação de professores que trabalham com contextos de diversidade social e cultural, o autor defende que os espaços de formação de professores devem ir além das aquisições de técnicas e de conhecimentos, permitindo também momentos de socialização das questões inerentes à prática docente e conseqüentemente, a configuração profissional. Em articulação com o autor supracitado, Gomes e Silva (2006, p. 16-17) defendem que:

[...] a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras.

Consideramos que também é necessário inserir a Didática nessa discussão por considerá-la como importante instrumento do processo de ensino. O desafio de articulá-la com questões referentes à diversidade é considerar a “dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares” (GOMES e SILVA, p. 19, 2006) . Com esta consideração espera-se que as temáticas que englobam a diversidade, no caso em específico as relações étnico-raciais, façam parte do projeto educativo, e não apareçam como apenas em datas comemorativas sendo transformadas em metodologias e técnicas de ensino para os ditos diferentes.

Sendo assim, faz-se necessário que:

[...] os educadores e educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES e SILVA, 2006, p. 19-20)

Neste contexto, os espaços de formação continuada proporcionados principalmente no ambiente escolar, devem também despertar no docente o

compromisso social com a discussão em questão, de maneira que a igualdade sociocultural seja incorporada no trabalho docente. Sobre a igualdade sociocultural Freire (1996, p.36) esclarece que significa: “rejeitar qualquer forma de discriminação, referente à raça, classe, gênero. Que possa ofender a personalidade humana e negar a democracia”.

Ao proporcionar que o docente tenha contato com estas discussões, possivelmente possibilitaremos a melhora da prática docente, e com isso ampliaremos as possibilidades de revisão nos currículos escolares, com intuito de agregar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que por muitos anos foram excluídos. Com o trabalho da diversidade cultural na escola espera-se que se contribua para o combate da discriminação no ambiente escolar e na sociedade.

Agregar práticas antirracistas ao cotidiano escolar não é um processo rápido, pelo contrário, leva tempo, e certamente terá vários entraves, mas é necessário no sentido de que é primordial o hábito pelo respeito às diferenças.

Assim como Freire (1996, p.31) acreditamos que “mudar é difícil, mas é possível”. Consideramos que a formação continuada pode ser uma possibilidade para orientar o docente nessa mudança, possibilitando conhecimentos que lhe ajudem na mudança da prática pedagógica, além de suprir possíveis lacunas da sua formação inicial.

3 COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As discussões referentes à Formação Continuada de professores envolvem muitas dimensões, que podem ser históricas, filosóficas, didáticas e outras mais. Ao nos propormos a estudar a Formação Continuada de professores voltada às relações étnico-raciais é fundamental que compreendamos o contexto mais amplo da formação continuada, além de estudarmos a especificidade da temática.

Isso se faz necessário pelo entendimento de que os processos educativos relacionam-se intrinsecamente, e não podem ser compreendidos de maneira desassociada, dessa forma, uma escola que se propõe a formar seus professores para o trato positivo com as relações étnico-raciais, esta inserida numa concepção bem ampla, que além de buscar promover uma educação antirracista, caminha para o desenvolvimento da emancipação humana.

Para tanto, apresentaremos alguns aspectos históricos da Formação Continuada no Brasil, que nos permitem visualizar como a mesma foi compreendida em vários momentos históricos, e com isso, visualizaremos também a maneira de conceber o processo educativo em diversos momentos.

Posteriormente, discorreremos sobre tendências e concepções de Formação Continuada, o que nos permite, dentre outras coisas, analisar quais as concepções que estão em sintonia com as propostas de Formação Continuada voltadas às Relações Étnico-Raciais.

Por fim, faremos algumas análises necessárias para que compreendamos a importância da formação continuada para o espaço escolar, e possamos analisar as contribuições da mesma para o trabalho docente.

3.1 O Percorso histórico da Formação Continuada no Brasil

De maneira geral, quando falamos sobre formação de professores, necessariamente implícito e/ou explicitamente subjaz uma determinada concepção epistêmica e prática. Neste sentido, existem várias concepções acerca de formação continuada, que no decorrer deste trabalho serão abordadas. A respeito de distintas

concepções de formação continuada, Araújo, Araújo e Silva (2015, p. 59) descrevem:

Podemos afirmar que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Segundo Souza (1998), as primeiras discussões referentes à formação continuada no Brasil datam 1908, quando José Lourenço Rodrigues, que ocupava o cargo de inspetor geral do ensino, destacou a necessidade do Estado de São Paulo se guiar pelo modelo de aperfeiçoamento de professores que estava sendo desenvolvido em outros países, dessa maneira, o então inspetor geral considera que o conhecimento adquirido na então Escola Normal não seriam mais suficientes para uma prática docente eficiente.

Vimos esclarecer que para abordarmos a temática da formação continuada, consideramos indispensável tecermos descrições sobre formação inicial, embora de forma breve. Neste sentido, tomamos como referência a historiografia de Demerval Saviani, o qual possui um estudo denso sobre a referida temática nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Saviani (2005) demarca três momentos importantes sobre a história da formação de professores no Brasil. São eles:

- Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo (1890);
- Iniciativas dos anos 1930 do século XX- Reforma no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933);
- Descaracterização do modelo da Escola Normal.

A Reforma realizada no ano de 1890 no Estado de São Paulo teve sua gênese na transformação das províncias em estados federados, isso ocorreu em consequência à implantação da República. O Decreto nº 27 de 12 de março de 1980 foi o balizador desta reforma e considerava que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedél científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1980 apud SAVIANI, 2005, p.03)

Os responsáveis pela reforma consideravam que a mesma deveria se iniciar pela Escola Normal, cuja fachada se encontra na imagem 01 que segue

abaixo, já que para que se tivesse um ensino de excelência, os professores deveriam ter uma formação de excelência, e para tanto, deveriam ter uma formação profissional à altura. Nesse sentido, Saviani (2005) destaca que a reforma do programa de estudos da escola normal teve dois eixos norteadores: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. As inovações trazidas pela reforma foram:

Novas cadeiras foram criadas. Às matemáticas juntou-se o estudo da álgebra e escrituração mercantil; às ciências físico-químicas adicionaram-se as ciências biológicas, o estudo da língua materna foi ampliado, e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho, foi alargada com a cadeira de música; a educação física foi criada com aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história, para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e de administração (REIS FILHO, 1995, p. 52).

Neste contexto, surge também a Escola-Modelo como um órgão anexo à Escola Normal e destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano, percebe-se que prepara os alunos para situações práticas, sem grandes preocupações com uma formação teórica sistemática. Percebemos isso através do seu currículo, que abrangia desde lições de coisas como observação espontânea, desenho à mão livre, canto oral e trabalhos manuais.

Apesar de todo o esforço realizado neste período, o que percebemos é que não havia uma intenção de preparar professores com bases teóricas, mas, treiná-los para que pudessem desempenhar com eficiência as suas funções. Contudo, a reforma realizada tornou-se referência para todo o país, e vários estados brasileiros enviavam seus educadores à São Paulo para que pudessem compreender as mudanças que estavam sendo realizadas.



Figura 1 - Fachada da Escola Normal de São Paulo em 1890

Fonte: <http://caetanistas78.blogspot.com/2011/11/criacao-da-escola-normal.html>

As iniciativas dos anos 1930 vêm se contrapor a perspectiva de formação do momento anterior, dando destaque a necessidade de formação pautada em bases científicas e com suas especificidades, surgindo assim a formação de professores por disciplina. É necessário compreender que tais iniciativas tiveram sua gênese na década anterior, quando em 1920 foi propalado pelo Movimento Renovador um amplo processo de organização do campo educacional.

Este movimento deu ênfase às críticas à Escola Normal, considerando as mesmas como “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo.” Nesse sentido, os envolvidos neste movimento buscaram apresentar propostas que superassem a ênfase no treinamento prático, valorizando assim um ensino pautado em bases teóricas.(TANURI, 2000, p.72).

Tal processo, que vem a ser evidenciado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, destaca que os problemas da educação pública do país precisavam ser resolvidos em caráter de urgência. Tal manifesto reivindicava:

[...] a implantação da escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino unificado e comum a todos. Este sistema de ensino demandava também professores com formação unificada. O Manifesto foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste “novo” educador para atuar na nova escola (MACHADO & TERUYA, 2017, p.01).

Em destaque no âmbito da formação de professores, evidenciamos a Reforma do Distrito Federal, que aconteceu em 1932 e foi encabeçada por Anísio Teixeira e a Reforma de São Paulo, que aconteceu em 1933 e foi encabeçada por Fernando de Azevedo. Ambas reformas tinham como prioridade a formação de professores pautada na experimentação pedagógica com bases científicas.

Destacamos o papel de Anísio Teixeira para este momento, sinalizando que o mesmo pôs em prática no Distrito Federal as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dando evidência das ações realizadas na sua gestão enquanto Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal. Em documento referente à Exposição de motivos do Decreto nº 3.810, de 19 de Março de 1932 que trata da Reorganização do Ensino Normal e suas transposições para o Plano Universitário. No texto do referido documento percebemos uma mudança de postura no que tange a formação de professores:

Na Escola de Professores, que se crea no presente projecto, é que se processa, realmente, a profunda renovação dos nossos methodos de formação do mestre. Estivemos, até hoje, a preparar os nossos professores primarios em escolas secundarias em que se introduziam, para aquelle fim especial, cursos de pedagogia e de psychologia e uma pratica nominal do ensino. Confundiamos, assim, finalidades culturaes e profissionaes em um só instituto, servindo mal a umas e outras. [...] As nossas escolas normaessoffremegualmente desse vício de constituição. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dousobjectivos. (BRASIL, 2018, p. 112).

Para consubstanciar tal mudança Teixeira (1931) lançou o *programa ideal* cujo objetivo era ser implantado nas escolas normais, e constituíam-se de três modalidades: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional. Nas ações realizadas por Anísio Teixeira, destacamos a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935 (figura 2), onde incorporou-se a Escola de Professores e deu-se o nome de Escola de Educação.



Figura 2 - Fachada da Universidade do Distrito Federal em 1935

Fonte: <https://cosmosecontexto.org.br/a-universidade-do-distrito-federal/>

No que diz respeito a Reforma de São Paulo, destacamos a figura de Fernando de Azevedo, que foi redator e pioneiro do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, além de exercer os cargos de diretor geral de Instrução Pública, tanto no Distrito Federal, como em São Paulo, entre os anos de 1926 e 1930, e por sua grande atuação ganhou papel de prestígio nas mudanças nos anos 30.

Especificamente no Estado de São Paulo, ocorreu nesse período a criação do primeiro Instituto de Educação no Estado de São Paulo, estabelecido pelo decreto estadual nº 5864, de 21 de fevereiro de 1933. Com a criação deste primeiro Instituto de Educação foi possível realizar a concretização de uma política educacional para a formação de professores alfabetizadores, baseada nos princípios defendidos no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova e sendo concebidos como uma consolidação de tais manifestações. Além de ser responsável pela formação de professores primários, este instituto também ofertava cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os docentes.

Neste contexto, tivemos também a criação do Código de Educação do Estado de São Paulo, através do decreto estadual nº 5884, de 21 de abril de 1933, este código forneceu orientações à respeito da formação de professores, conforme segue:

Art. 599. - O Instituto de Educação tem por fim:
a)- formar professores primários secundários e inspetores e diretores de escolas;

- b)- manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação, para os membros do magistério;
- c)- ministrar ensino primário e secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática de ensino, por parte dos candidatos ao professorado (SÃO PAULO, 1933, p. 364).

Pontuamos que estes espaços proporcionaram destaque a investigação científica e fortaleceram a importância de espaços voltados à formação de professores que possuísem rigor científico e metodológico.

Após as Reforma no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933), o próximo marco a ser definido historicamente por Saviani (2005) foi a Descaracterização do modelo da Escola Normal, que diz respeito à consequência no campo educacional do golpe militar de 1964, onde se desfez as concepções das iniciativas dos anos 1930. Nesta época foi instituída a habilitação específica em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) para o exercício do magistério de 1º grau (atuais Anos iniciais do Ensino Fundamental).

Neste contexto, Saviani demarca a experiência do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional- CENAFOR, instituído pelo Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de 1969. O texto do decreto nos esclarece sua finalidade e algumas características:

Art. 3º O CENAFOR terá por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País. *Parágrafo único.* As atividades do CENAFOR serão programadas tendo em vista à formação e ao aperfeiçoamento do pessoal requerido pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento dos diversos setores da economia do País (BRASIL, p.01, 2018).

Pelo trecho acima consideramos nítida a preocupação com a expansão da formação, considerando o aperfeiçoamento de pessoal primordial. Apesar destes pontos positivos Saviani (2005, p.20) aponta alguns problemas de estruturação no documento do CENAFOR: São eles:

- 1) A estrutura curricular é pouco específica; 2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; 3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; 4) não há integração interdisciplinar; 5) em alguns Estados, muitos alunos não cursaram as 2º e 3º séries são matriculados na 4º transformando-se em professores improvisados; 6) dificuldade de realização dos estágios; 7) o curso é inadequado à clientela do período noturno; 8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo; 9) pauperização salarial do professor da habilitação magistério; 10) rarefação

do professor efetivo; 11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; 12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor; 13) inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério.

Esta situação apresentada pelo CENAFOR foi levada em consideração para que se buscassem mudanças no cenário da formação de professores, dessa forma surgem um conjunto de iniciativas no final da década de 1970, que de acordo com Freitas (2004) as mesmas esperavam que com o fim do regime militar a situação educacional pudesse ter avanços.

Para compreender a importância dessa trajetória é importante considerar que:

Toda formação continuada de professores procura, em alguma medida, implementar dinâmicas de revitalização e aprofundamento de conhecimentos necessários à prática docente, além de buscar intervenções inovadoras no sistema educativo. Tais ideias, embora não excludentes, não são facilmente conciliáveis, dada a profusão e diversidade de interesses, objetivos e agentes envolvidos no processo (PARDAL e MARTINS, 2005, p.24).

As décadas de 1980 e 1990 se configuraram como um momento de intensa discussão sobre as políticas anteriores de ensino, dando mais espaço para as discussões referentes à formação do professor e, fazendo que no cenário educacional fossem surgindo variados modelos de formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada.

Imbernón(2010) destaca que na década de 1980 a formação de professores passa a ter um caráter técnico em decorrência, sobretudo do contexto social da época: neoliberalismo³. Assim, voltado a racionalidade econômica se manifesta no campo da formação continuada voltada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Os espaços de formação continuada que os docentes na década de 1980 foram submetidos possuem como característica o autoritarismo. Assim, Imbernón(2010, p. 19) diz:

Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para

³ De acordo com Matos (2008, p.193) a ideologia neoliberal foi: “Baseada na revalorização do liberalismo econômico dos séculos XVIII e XIX, esta ideologia tentaria recuperar o “sentido original do liberalismo”, apontando para uma descaracterização do termo “liberal” em relação ao liberalismo clássico”.

tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso.

Conceber a formação continuada de maneira engessada pode homogeneizar negativamente o âmbito educacional, haja vista que não se considera as especificidades de cada realidade e acredita-se que as **receitas metodológicas** (grifo nosso) repassadas nos treinamentos são aplicáveis e eficazes em todas as situações, cabendo ao docente apenas reproduzir a forma exata como lhe foi repassado, ou seja, sua prática pedagógica é planejada por pessoas alheias à sua realidade.

Outro aspecto que podemos destacar da década de 1980 sobre a formação continuada é a expansão da orientação técnica, compreendida como o momento do uso dos multimeios educacionais (TV/ Rádio) como uma tentativa de expansão e democratização do ensino. Palma Filho e Alves (2003) esclarecem que nesta nova configuração de políticas de capacitação começa a surgir uma perspectiva de processos de formação continuada, porém, essa expansão acabou trazendo outras consequências, considerando que o contexto da orientação técnica não conseguia abarcar os processos formativos na sua totalidade.

O contexto apresentado não satisfazia os docentes da época, dessa maneira surge a necessidade de uma transformação na concepção da função do professor, e seu papel social tende a ser compreendido de outra maneira, sendo visto como um sujeito pensante e reflexivo em relação ao mundo em que vive, assim como a sua prática pedagógica.

Percebemos então, que a década de 1980, apesar de ser fortemente ligada à uma concepção técnica de educação, que concebia os espaços de formação continuada como espaços voltados ao treinamento, passa a ter o início de uma inquietação que concebia os espaços de formação continuada como momentos de construção do conhecimento, e não como mera transmissão.

Na década de 1990 temos importantes fatos, dentre eles no ano de 1996 destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), este documento evidencia que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservados para estudo incluído na carga horária de trabalho”. (BRASIL, 2018, p.38). A garantia legal da formação continuada vem reconhecer oficialmente a necessidade da mesma, porém,

como sabemos, apesar de mais de 20 anos da referida Lei, a garantia da formação continuada ainda é bandeira de luta dos profissionais da educação.

Em 1999 foi aprovado um documento intitulado Referenciais para Formação de Professores, o qual insere a temática da formação continuada de maneira mais ampla nos documentos oficiais do Brasil.

Segundo, o referido Documento:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2018, p. 70).

Do exposto, consideramos que a formação continuada aspira formar um profissional mais completo, que seja capaz de compreender as diversas relações do mundo que o cerca, além de refletir sobre a sua prática e, através dessa formação, descobrir as possíveis intervenções para que o processo educativo aconteça na sua totalidade, tendo a auto-avaliação com instrumento chave para sua própria prática pedagógica.

3.2 Tendências e concepções de Formação Continuada

Nesta subseção discorreremos sobre as principais concepções de formação continuada. Dessa forma, nos apropriamos, principalmente, das concepções de Nóvoa (1992); Schön (1992, 2000), Prada (1997), Costa (2004) e Zeichner (1992, 1993). Nesses estudos são definidos dois modelos epistemológicos, relacionados à racionalidade, referentes às concepções de formação. São eles: a racionalidade técnico-instrumental e a racionalidade prático-reflexiva.

Na racionalidade técnico-instrumental, o papel do professor está relacionado ao domínio de metodologias e técnicas-pedagógicas atrelado ao domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados. O professor ocupa um papel de mero técnico, tendo como função executar as tarefas que lhe são designadas e repassar o conteúdo que lhe cabe. Dessa forma, a formação continuada é voltada

para direcionar detalhadamente a ação do professor em sala de aula, apresentando metodologias prontas (SCHÖN, 1992).

A racionalidade técnica se forma na base do sistema produtivo capitalista, sendo portanto uma ferramenta responsável para adequar a sociedade aos objetivos desse sistema. Relacionando às instituições de ensino, e conseqüentemente à prática docente, é possível perceber a racionalidade técnica refletida na organização pedagógica.

Pérez Gómez (1992) relata sobre a ineficiência das propostas de formação de professores pautada na racionalidade técnica, em que o docente é visto de maneira instrumental como um mero técnico, que aplica teorias que visam solucionar problemas.

Villani e Freitas (2002) fazem ainda uma pontuação de extrema importância referente aos espaços de formação continuada regidos pela racionalidade técnica. Os autores descrevem que estas propostas não consideram os saberes dos professores, suas experiências e o contexto em que sua prática está inserida. E como conseqüência, os docentes tornam-se alheios ao processo de ensino aprendizagem, e terminam não se enxergando nas propostas da formação continuada.

Na racionalidade prático-reflexiva, o docente é concebido como um profissional que necessita refletir sobre a sua prática para que possa realizar intervenções conscientes sobre ela. Os espaços de formação continuada nesse viés valorizam momentos de discussão sobre a ação pedagógica, onde os docentes possam analisar sua realidade e verificar quais intervenções são mais válidas para cada situação (ZEICHNER, 1992).

Do exposto, segundo Arce (2001), a formação docente não pode deixar de compor um estudo filosófico, histórico, social e político, acrescido de uma sólida formação didática e metodológica em decorrência disso, com todo esse aparato, o docente será capaz de realizar análises teóricas e refletir com respaldo sobre a sua prática, proporcionando mudanças significativas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Tardif (2014, p.11) através da epistemologia da prática profissional, realiza reflexões sobre “os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”,

buscando compreender a natureza dos saberes docentes a partir de uma reflexão para um processo de formação docente.

Conforme Nóvoa (1992) é preciso que tenha um afastamento da racionalidade técnico-instrumental, haja vista que esta concepção limita o docente, não proporcionando que o mesmo realize uma leitura condizente da sua realidade, não tendo dessa maneira uma formação continuada que ressignifique sua prática.

Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da prática, em que são levados em consideração os conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. Ao analisarmos esses dois conceitos, percebemos a importância de compreender os mesmos para melhor direcionar os processos de formação continuada, na medida em que é preciso ter a clareza que existem os conhecimentos tácitos, que são aqueles que estão diretamente relacionados ao saber-fazer, e que surgem espontaneamente e implicitamente durante a ação. Dessa maneira, em momentos repentinos da prática pedagógica podem ocorrer momentos de reflexão, mas que precisam de conhecimentos além da ação para serem consubstanciados.

Schön (2000, p.2-3) descreve:

A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

O processo de formação de professores guiado por esse entendimento vai na contramão da racionalidade técnica, pois se baseia no diálogo e na reflexão, acreditando que não deve haver um fosso entre a prática e o estudo sobre a prática, compreendendo que conhecer e fazer devem andar lado a lado, permitindo assim uma prática pedagógica que alcance objetivos, além da mera transmissão de conteúdos.

Nóvoa (1995) diz que os problemas do âmbito pedagógico não devem ser concebidos apenas como instrumentais, mas vão, além disso. Possui situações emblemáticas de grande complexidade, as quais muitos professores são obrigados a enfrentar embaraços no seu cotidiano escolar.

A partir das descrições acima, consideramos que o espaço escolar é dinâmico e repleto de desafios, portanto a formação continuada deve estar em sintonia com a realidade dos docentes, devendo orientar os mesmos na superação dos entraves e dificuldades vivenciados por eles. Dessa forma, o que se pretende, é proporcionar uma formação que auxilie o docente a desenvolver habilidades que lhe permitam refletir e superar tais desafios.

Além dos modelos das racionalidades técnico-instrumental e prático-reflexiva, existem outras classificações ou modelos de formação continuada que apresentaremos.

Sinalizamos o modelo clássico de formação continuada, que pode ser entendido como as propostas que em vários momentos aparecem no cenário pedagógico com uma bandeira de renovação pedagógica, mas acabam sendo as mesmas propostas de formação com uma nova roupagem, que seguem a linha do refazer a prática que o professor já possui, e não de proporcionar novas reflexões ao docente. De acordo com Costa (2004, p. 67):

No modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

Consideramos que a formação continuada deve ser um espaço de ampliação dos horizontes, de conhecer o novo, de analisar se a prática que está sendo realizada está alcançando os objetivos propostos, sendo assim, ao oferecer ao docente um espaço que apresente apenas o que o mesmo já domina pouco contribuirá para o aperfeiçoamento do seu desenvolvimento profissional.

Relacionando-se com o modelo clássico, vários termos podem ser dados à formação continuada. Prada (1997, p.88-89) descreve:

- Capacitação: Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados;
- Qualificação: Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes;
- Aperfeiçoamento: Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos;

- Reciclagem: Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo;
- Atualização: Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária;
- Formação Continuada: Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem;
- Formação Permanente: Realizada constantemente visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal;
- Especialização: É a realização de um curso superior sobre um tema específico;
- Aprofundamento: Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm;
- Treinamento: Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas;
- Re-treinamento: Voltar a treinar o que já havia sido treinado;
- Aprimoramento: Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores;
- Superação: Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação;
- Desenvolvimento Profissional: Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor;
- Profissionalização: Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
- Compensação: Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Costa (2004, p.67) nos traz alguns exemplos do modelo clássico, vejamos:

O professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós graduação de *latu sensu e strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

De acordo com a autora um dos principais pontos que caracteriza este exemplo, como um modelo clássico, reside na valorização aos espaços tradicionalmente vistos como produtores de conhecimento. Nesse sentido, a escola é desprestigiada e vista como mera executora de ideias, e jamais como produtora de conhecimento.

Costa (2004) afirma que o modelo clássico está presente na maioria das propostas de formação continuada dos sistemas educacionais, mesmo com toda uma discussão de sua superação.

Candau (1999, p. 47) apresenta quatro modalidades de formação continuada no modelo clássico:

1. Convênios entre as Universidades e as Secretarias de Educação através de cursos de graduação e licenciatura;
2. Cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias;
3. Ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais;
4. Ações de programas de colaboração, em que a formação continuada torna-se componente de colaboração às instituições escolares.

Estas modalidades em alguns momentos podem vir até com uma nova roupagem (forma), demonstrando superficialmente ares de inovação pedagógica, porém, quando vistos na sua essência, percebemos que estão presos aos moldes de formação do modelo clássico.

Demilly (1992) apresenta em quatro classificações de formação continuada: forma universitária; forma escolar; forma contratual e forma interativo-reflexiva.

A forma escolar destaca a posição entre formador e formando. O primeiro é o produtor do saber e o segundo, mero receptor. São privilegiados os saberes teóricos em detrimento dos saberes práticos.

A forma escolar caracteriza-se por cursos através de instâncias organizadoras que possuem um poder legítimo⁴. Os professores são responsáveis apenas por transmitir um conteúdo direcionado por um currículo pré-estabelecido, não tendo gerência no programa pedagógica, bem como no âmbito administrativo.

A forma contratual acontece na perspectiva das relações de cunho empresarial. Caracteriza-se por negociações entre diferentes parceiros. Os programas de formação pretendidos são adquiridos através de relações de troca ou de contrato.

A forma interativo-reflexiva busca que os fatos do dia-a-dia dos professores sejam o foco maior dos espaços de formação, dessa forma os questionamentos levantados nesses espaços buscam solucionar problemas reais dos professores, visando trazer a realidade dos professores em serviço para os espaços de formação continuada.

⁴ Segundo Weber (2005, p.1): “O poder, isto é, a possibilidade de encontrar obediência a uma ordem determinada, pode assentar em diferentes motivos de acatamento: pode ser condicionado apenas pela situação de interesses, portanto, por considerações teleológico-rationais das vantagens e desvantagens por parte de quem obedece. Ou, além disso, mediante o simples “costume”, pela habituação monótona à ação tornada familiar; ou pode ser justificado pela tendência puramente afetiva, simplesmente pessoal do governado”.

Ao analisarmos os mais variados autores que fazem esta divisão entre as propostas de formação continuada podemos perceber que existem mudanças nas nomenclaturas, mas que muitas divisões seguem a mesma linha de raciocínio. Nesse sentido, Nóvoa (1991) faz uma síntese dos modelos já discutidos, dividindo em dois grandes modelos: os modelos estruturantes e os modelos construtivistas.

Os modelos construtivistas englobam a perspectiva de formação voltada para a reflexão contextualizada, permitindo uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho, tendo como objetivo efetuar mudanças na prática pedagógica, permitindo assim uma aprendizagem significativa (NÓVOA, 1991).

Dos modelos apresentados até aqui todos estavam voltados ao ensino, porém, considerando que o processo de formação também envolve questões relativas à aprendizagem, apresentamos os modelos em que Chang e Simpson (1997) descrevem as aprendizagens existentes nos processos de formação continuada. São eles: Cursos que compreendem o aprender de outros; Seminários e grupos induzem ao aprender com os outros; Autoformação representando o aprender sozinho e Aprendizagem informal.

O **modelo Cursos que compreendem o aprender de outros** se relaciona com os cursos que compreendem o aprender de outros. Nestes espaços a aprendizagem dos professores é individual, mesmo que as reuniões aconteçam em grupo e os conteúdos aplicados são elaborados pelos especialistas em campos de conhecimento disciplinar.

O **modelo Seminários e grupos induzem ao aprender com os outros**, almeja-se uma aprendizagem grupal, cujos objetivos são colaborativos. É pontuado que existe a possibilidade desse modelo ser realizado a distância, ou com um acompanhamento semi-presencial, pois está baseado na realização de metas e objetivos de aprendizagem comuns ao grupo.

O **modelo Autoformação representando o aprender sozinho** considera que os processos de aprendizagem podem ser administrados por qualquer profissional. Dessa maneira, o planejamento deste modelo é aberto. O profissional é quem estabelece suas metas de aprendizagem de acordo com as necessidades por ele definidas.

O modelo **Aprendizagem informal** se desenvolve através de informações obtidas no cotidiano e na troca com os colegas de serviço. Apesar de

ter como característica principal a informalidade, não pode ser desconsiderado como uma importante aprendizagem para o desenvolvimento profissional.

Encerramos essa subseção em sintonia com Nóvoa (1991, p. 20) sobre formação continuada, quando diz: “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos.” Nesse sentido, acreditamos que não iremos encontrar modelos puros na sua essência sendo realizados nos espaços de formação, mas contribuições de vários modelos que mais se adequem a necessidade de cada realidade.

3.3 Considerações sobre a Formação Continuada

Após apresentarmos alguns aspectos históricos do percurso da formação continuada no Brasil e posteriormente algumas nuances sobre as tendências e concepções, sentimos a necessidade de fazermos algumas considerações no sentido de situar os processos de formação continuada no contexto atual do espaço escolar.

Primeiramente, acreditamos ser pertinente conhecermos a natureza da atividade docente, considerando a mesma como uma prática social necessária para a formação das pessoas, permitindo que as mesmas se apropriem dos conhecimentos socialmente produzidos. Sobre isso, Gatti (2010, p.73) destaca que:

[...] no ato de ensinar interferem todos os processos de comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado.

Portanto, é importante conceber a formação continuada percebendo o docente num contexto mais amplo, onde existem várias nuances que a esta prática se relacionam, compreendendo que o professor:

[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em

qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 2010, p.88),

Essa leitura nos permite compreender o docente na sua totalidade, percebendo o mesmo como um sujeito que possui características relacionadas à sua individualidade, que derivam das suas relações com as pessoas que estão no seu convívio, suas afinidades e gostos pessoais, sua personalidade e características relacionadas ao aspecto coletivo da sua prática profissional. Todas essas nuances influenciam diretamente no seu perfil profissional, e podemos compreender melhor seu comportamento e determinadas posturas e atitudes no seu percurso enquanto docente.

Os estudos necessários para a construção deste trabalho nos permitiram conhecer melhor a figura docente, e compreender que o mesmo é constituído a partir de um processo contínuo de formação. Nesta medida, seu perfil profissional vai paulatinamente sendo composto pela interação entre sua prática e a sua formação, e quando nos propomos a estudar os processos de formação docente, como é o caso desse trabalho, precisamos estar atentos a tais relações.

Quando buscamos uma educação de qualidade, que contemple os diversos aspectos necessários para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, não podemos nos limitar a acreditar que a formação docente se restrinja a uma junção de formações, cursos, metodologias, técnicas e etc. As informações apresentadas sobre a formação continuada nos permitem refletir sobre as necessidades atuais da mesma. Nós, enquanto profissionais da educação, acreditamos que é de extrema importância um espaço que nos proporcione uma formação contínua, que nos permita acompanhar as transformações da sociedade e perceber qual o posicionamento mais adequado da escola diante das mesmas.

Dessa maneira, consideramos de extrema valia um espaço de formação continuada que permita organizar e direcionar de maneira significativa o trabalho pedagógico, além de fomentar discussões que permitam traçar os caminhos que devem ser seguidos para o alcance dos objetivos da escola.

Relacionado a esta discussão, concordamos com Saviani (2001, p.23) quando o mesmo esclarece que os espaços de formação continuada não devem se limitar apenas à discussão de resolução de problemas da rotina escolar, mas permitir que o docente veja além da “visão compartimentada da atividade escolar” e

se perceba como participante dos acontecimentos sociais e da transformação dos mesmos.

Destacamos a importância da formação continuada que considere a escola como locus privilegiado, possibilitando assim a articulação do tempo dos docentes com as condições de trabalho. Acreditamos que neste espaço é possível considerar quais as mudanças devem ser propostas para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, além de acreditarmos que seja possível tentar sensibilizar o corpo docente à tomada de consciência para o trato positivo de temáticas necessárias a escola, como é o caso das relações étnico-raciais.

Candau (1996, p.144) destaca o que tratamos anteriormente, a autora concebe a escola como locus privilegiado na formação continuada de professores, e pontua a importância da prática reflexiva para este processo, possibilitando “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”. Compreendemos que o espaço coletivo de trabalho e formação é de suma importância, possibilitando a reflexão coletiva acerca dos fatos reais da escola e a busca por novos caminhos que proporcionem um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Do exposto, sinalizamos para a importância cada vez mais urgente que os espaços de formação continuada façam parte de fato da rotina escolar, não se resumindo apenas em ações pontuais que de nada contribuem para a melhoria da prática pedagógica, sendo em muitos casos isolados e distantes da necessidade docente.

Acreditamos então, que as possibilidades que possam vir a acrescentar à prática docente precisam de uma proposta permanente e contínua, para que seja possível o desenvolvimento não apenas de um espaço de discussão e troca de informações da rotina pedagógica, mas um espaço onde sejam trabalhadas as bases teóricas que permitirão ao docente uma reflexão mais consistente, que possivelmente direcionará melhor a sua prática.

Dessa maneira, através da formação continuada, é possível que o docente visualize maiores possibilidades de intervenções em sua prática, agindo de maneira mais consciente, isso nos permite corroborar com Demo (2007, p.11), quando o mesmo diz que “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”, acreditamos que este investimento permite,

dentre tantos outros benefícios, que o docente amplie seu leque de conhecimentos, reflita sobre sua prática, se atualize das inovações pedagógicas e etc.

Porém, para que a formação continuada pudesse ter esse perfil, foram necessários que se superassem muitas propostas que restringiam as possibilidades de alcance dos espaços de formação, para tanto, corroboramos com Nóvoa (1995) na defesa de uma formação continuada que supere a visão de reciclagem, mas que seja entendida como uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. O que se espera então, é que os processos de formação continuada almejem um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que propicie a ampliação do que o professor já conhece e o acesso ao novo e ao desconhecido, para que assim, o docente possa crescer profissionalmente e contribuir para o desenvolvimento da instituição em que atua.

A perspectiva de formação continuada defendida por Nóvoa (1995), no qual concordamos, entende que esta ação é um processo crítico-reflexivo do saber docente, onde são priorizados o papel do professor enquanto sujeito ativo no processo educacional e o aspecto político, inerente à profissão docente. O docente é concebido como ator principal na construção do seu saber, e o mesmo é constituído também pela reflexão sobre a sua prática, portanto, é extremamente importante, que os espaços de formação continuada permitam que os docentes reflitam sobre as ações cotidianas da rotina escolar à luz dos teóricos, e assim, a formação continuada não se limite nem somente à prática, nem somente à teoria, mas proporcione uma práxis educativa.

A proposta dos Referenciais para a Formação de Professores evidencia a necessidade da “construção de um novo perfil profissional de professor, pois a formação dos professores de hoje não contribuem para que seus alunos se desenvolvam como pessoas e participem como cidadãos” (BRASIL, 2018, p. 18). Apesar dos Referenciais já possuírem quase vinte anos acreditamos que esta necessidade ainda é real, e se torna mais importante ainda quando se trata das discussões étnico-raciais, pois como já foi discutido neste trabalho, mais do que a inserção de novos conteúdos, se trata de uma mudança de postura.

O que os Referenciais propõem é que os espaços de formação continuada busquem suscitar no docente a compreensão da importância do seu papel social e compreenda que sua ação estará sempre relacionada a um processo reflexivo. As obras de Freire (1996) nos permitem ampliar nossas considerações a

respeito da reflexão, ao evidenciar que a mesma surge da inquietação sobre a prática docente que evolui para uma reflexão crítica, o autor pontua que o pensar e o fazer estão intimamente relacionados num processo dialético que culmina na reflexão.

O que o pensamento freireano nos explica é que a ideia de formação continuada surge a partir da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996, p.40). Portanto, a formação continuada constitui-se de um processo contínuo que possibilitará o desenvolvimento profissional do docente, acrescentado à sua formação inicial e as demais experiências que lhe proporcionam direta ou indiretamente um crescimento.

Freire (1996) diferencia as ações formar e treinar, e considera que a primeira é bem mais ampla, pois envolve um sujeito em constante transformação e considera que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1996, p. 20).

A obra de Freire (1996) nos proporciona ainda tantas outras reflexões acerca do processo de formação de professores, e ressalta ainda que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43), o que é proposto nesta perspectiva é que o docente não se limite a uma prática estática, mas que vá sempre se adequando ao público alvo, considerando que os alunos nunca são iguais e não possuem as mesmas necessidades.

Os fundamentos apresentados nesta sessão são entendimentos que consideramos fundamentais quando pensamos uma proposta de formação continuada que contemple a Lei nº 10.639/03, possibilitando assim um espaço onde os docentes possam se preparar para proporcionar aos alunos uma educação antirracista.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UEB OLAVO MELO

4.1 Cenário da Pesquisa

O cenário da pesquisa é a Unidade de Educação Básica Olavo Melo. É uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar. Atende ao Ensino Fundamental, do 1º ao 4º Ano. Está situada na comunidade da Pindoba, Avenida Principal, S/N.

Imagem da fachada da UEB Olavo Melo:



Figura 3: Fachada da escola campo de pesquisa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Antes de adentrarmos a descrição do cenário da escola em si, consideramos importante destacar as principais características da comunidade, a qual pertence, haja vista que a mesma influenciou na escolha da realização desta pesquisa.

Em 1925, com a chegada de Francisco Coelho de Carvalho, primeiro Governador do Estado Colonial do Maranhão, o atual município de Paço do Lumiar era conhecido como Andindiba sendo propriedade do jesuíta Luís Figueira. (GOMES; CHAVES; NOGUEIRAL et al, 2008).

O município de Paço do Lumiar foi criado a partir do desmembramento do município de São José de Ribamar. Tornou-se a Freguesia Nossa Senhora da Luz

em 1764. Em 1911 passou a condição de município com a divisão administrativa do Estado. Em 6 de dezembro de 1938, voltou à condição de povoado sendo integrado ao distrito de São José de Ribamar, retornando a ser município somente em 1959, pela Lei nº1890.

A Pindoba é uma comunidade do município de Paço do Lumiar, localizado na zona rural, onde são levantadas algumas discussões locais que a mesma possa ser remanescente das comunidades de quilombo, porém ainda não possui evidências suficientes para ter a certidão expedida.

De acordo com Penha (2008), a comunidade está localizada na face oriental do município de São Luís, possuindo os seguintes limites geográficos: a norte pelo Porto Grande; a oeste pelo Rio Paciência; a sul pelo Povoado Toari e a leste pela comunidade do Iguaiá.

A comunidade se destaca em termos de manifestações culturais na brincadeira do Bumba-Meu-Boi da Pindoba, sotaque de matraca. Neste sentido, colocamos uma imagem da sede recreativa do Boi da Pindoba:



Figura 4: Barracão do Boi da Pindoba
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Conforme Gomes; Chaves; Nogueira et al (2008, p.05-06):

[...] a Pindoba era um grande lote de terra com único dono, senhor de escravos e sem herdeiros. Sabendo que seu estado de saúde não era favorável para continuar suas atividades rotineiras, entregou sua fortuna aos seus escravos, deixando documentação com tal registro. A fim de oficializar tal doação, de acordo com os relatos, o senhor Isidoro seu sobrenome juntamente com os hectares de terra a seus escravos, daí em diante, com o

passar dos anos, os herdeiros constituíram famílias e a comunidade começou a crescer.(GOMES; CHAVES; NOGUEIRAL et al, 2008, p. 05-06).

Apesar que a comunidade em estudo ainda não foi certificada oficialmente como reminiscência quilombola, nos apoiamos na perspectiva de Schimmitt; Turatti e Carvalho (2002) que compreendem o conceito de quilombo para além do binômio fuga-resistência, abarcando outras formas de ocupação territorial.

Almeida (2002, p.35) conceitua formação de um quilombo como: “à desapropriação de terras dos jesuítas, à doação de terras como recompensa por serviços prestados a grandes proprietários, ao período de declínio dos sistemas açucareiro e algodoeiro, entre outros exemplos”.

Outro importante aspecto a ser compreendido é a discussão a cerca do termo remanescentes, uma nova ressemantização do quilombo, quando em 5 de outubro de 1988, é aprovado o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, onde é designado que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, ANO, 36).

De acordo com Arruti (2008), o termo remanescentes surge como um diferencial importante, no sentido de “resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente” (ARRUTI, 2008, p. 14).

Outros aspectos que nos levaram a escolha da comunidade são referentes às características culturais e religiosas, tendo várias manifestações relacionadas com a cultura e religião afro-brasileira. Gomes, Chaves, Nogueira et. al. (2008) enfatizam a forte presença das religiões de matriz africana na região, tendo dois grandes terreiros de umbanda na comunidade. Além de festejos como a Festa do Divino Espírito Santo, Festa de Santa Luzia e Festa de Santo Antônio.

Penha (2008) informa que a população da Pindoba concentra-se em atividades do setor primário, sendo composta por agricultores, horticultores e pescadores. Além disso, há uma parcela de servidores públicos, pequenos comerciantes, profissionais autônomos e outros, apesar desta informação estar baseada em obra publicada há dez anos, pelas observações realizadas, a mesma continua atualizada.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UEB Olavo Melo (Ver Anexo A), a Unidade de Educação Básica Olavo Melo foi fundada no dia 05 de fevereiro de 1985, pelo Prefeito Joaquim Aroso e originou-se a partir da Escola Comunitária que funcionava no barracão do Bumba Meu Boi da Pindoba, tendo como responsável um vereador da região. Ela funcionou durante três anos, logo em seguida alguns moradores da comunidade doaram um terreno no qual a prefeitura realizou a construção do prédio da escola (UEB OLAVO MELO, 2017).

A escola teve várias denominações ao longo da sua história e as duas últimas denominações surgiram em homenagem ao Ex-prefeito Olavo da Silveira Melo, a saber:

- a. Escola Nova de Pindoba;
- b. Escola Hidelberto Oliveira;
- c. Unidade Escolar Olavo Melo;
- d. Unidade de Educação Básica Olavo Melo. (UEB OLAVO MELO, 2017, p. 8).

A estrutura física é simples e deixa a desejar em diversos pontos. Possui quatro salas de aula, uma pequena secretaria, dois banheiros femininos, dois banheiros masculinos e um banheiro para Portadores de Necessidades Especiais (PNE).

A escola possui um pequeno pátio interno, uma cozinha e uma dispensa.



Figura 5: Pátio interno
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 6: Cozinha
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 7: Dispensa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Possui uma área externa na frente e no fundo da escola que não tem nada construído.



Figura 8: Frente externa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 9: Fundo da escola
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Consideramos que a restrita estrutura física dificulta extremamente a rotina da escola e a realização de atividades pedagógicas coletivas.

Outro fato a ser mencionado é que a escola não possui quadrapoliesportiva para as atividades de recreação e seu desenvolvimento acontece na frente ou no quintal. Vejamos:



Figura 10: Espaço de recreação do UEB Olavo Melo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Além desses aspectos, observamos também se a ornamentação da escola é condizente com o contexto étnico-racial. Constatamos que apesar da maior parte dos alunos ser da etnia negra, a maioria da ornamentação é formada de imagens pessoas brancas. Abaixo, uma imagem da confraternização natalina que confirma a nossa informação, vejamos:



Figura 11: Espaço interno da UEB Olavo Melo (Ornamentação)
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 12: Ornamentação do espaço interno da UEB Olavo Melo
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Consideramos de extrema importância que a criança negra esteja representada no contexto escolar, haja vista que este é um espaço onde “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”(GOMES, 2002,p.40). Portanto, se ausentar da representação do negro no ambiente escolar, é uma forma da escola estar afastando o negro deste espaço, sobre esta representação Gomes (2002, p. 45) também nos fala:

Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si.

A UEB Olavo Melo atende um total de 185⁵ alunos distribuídos em 8 turmas. No turno matutino, funcionam duas turmas de terceiro e duas turmas de quarto ano, totalizando 104 alunos. No turno vespertino, são atendidos 81 alunos, referentes a duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano. As duas salas possuem as mesmas arquiteturas físicas, tendo como um dos fatores negativos a pouca ventilação. Vejamos:

⁵ Dados do Ano de 2018.



Figura 13: Sala de aula do UEB Olavo Melo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No que se refere ao aspecto administrativo, conta com uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, nove professoras, sendo que uma desenvolve atividades de apoio pedagógico do Programa Mais Educação, dois merendeiros/as, uma auxiliar de serviços gerais e dois vigilantes⁶.

A seguir, fizemos um quadro mostrando a relação funcionários/quantidade. Ressaltando que o quadro é correspondente aos dois turnos, porém a pesquisa foi realizada apenas no turno vespertino.

FUNCIONÁRIOS DA UEB OLAVO MELO	QUANTIDADE
Diretor Geral	01
Diretora Adjunta	01
Coordenadora Pedagógica	01
Professoras	08
Merendeiras/os	02
Auxiliar de Serviços Gerais	01
Vigilantes	02
TOTAL	17

Quadro 1: Quantidade de Funcionários da UEB OlavoMelo.
Fonte: Pesquisa Empírica

No que tange os aspectos pedagógicos e políticos a escola possui Projeto Político e Pedagógico- PPP(que foi atualizado coletivamente com toda a equipe

⁶ Dados do ano de 2018

escolar, sob a coordenação da direção da escola). O documento possui os seguintes itens no sumário:

- 1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
 - 1.1 Escola: Unidade de Educação Básica Olavo Melo
 - 1.2 Entidade Mantenedora: Secretaria Municipal de Educação
 - 1.3 Grau de Ensino: Ensino Fundamental
 - 1.4 Endereço: Rua Principal, s/n, Pindoba
 - 1.5 Município: Paço do Lumiar
- 2 APRESENTAÇÃO
- 3 JUSTIFICATIVA
- 4 MISSÃO E VISÃO DA ESCOLA
 - 4.1 Missão
 - 4.2 Visão
- 5 MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS
 - 5.1 Constituição Federal
 - 5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação
 - 5.3 Estatuto da Criança e do Adolescente
- 6 CARACTERÍSTICAS DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
 - 6.1 Histórico da comunidade
 - 6.2 Histórico da UEB Olavo Melo
 - 6.3 Caracterização Pedagógica e Administrativa
- 7 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
 - 7.1 Gestão Escolar
 - 7.2 Coordenação Pedagógica
 - 7.3 Corpo Docente
 - 7.4 Corpo Discente
 - 7.4.1 Ao corpo discente da escola cabe os seguintes direito
 - 7.4.2 Ao corpo discente da escola cabe os seguintes deveres
 - 7.5 Serviços de Apoio
 - 7.5.1 Da limpeza, Conservação e Manutenção
 - 7.5.2 Dos Merendeiros
 - 7.5.3 Do Agente de Portaria e da Vigilância
 - 7.6 Matrícula
 - 7.7 Escrituração e Arquivo Escolar
- 8 OBJETIVOS E METAS DA UEB OLAVO MELO
 - 8.1 Objetivos
 - 8.2 Metas
- 9 PLANEJAMENTO DAS AÇÕES
 - 9.1 Fundamentos Didáticos Pedagógicos das Ações Realizadas
 - 9.2 Plano de Ação da Gestão da Escola
 - 9.2.1 Dimensão Pedagógica
 - 9.2.2 Dimensão Administrativa
 - 9.2.3 Dimensão Financeira
- 10 PROJETOS(UEB OLAVO MELO, 2017, p. 02).

Consideramos bastante positivo a escola possuir um documento tão importante, e destacamos a qualidade do material que tivemos acesso, além de todos os profissionais da escola demonstrarem ciência do documento, se manifestarem como co-autores do mesmo. Este fato observado está em consonância com Veiga (2005 p. 23), quando a mesma diz que: “é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania.”.

O documento apresentado detalha os objetivos e metas da UEB Olavo Melo. São eles:

8OBJETIVOS E METAS DA UEB OLAVO MELO

8.1 Objetivos

- a. Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania;
- b. Oportunizar e dar condições, nas diferentes etapas da Educação Básica, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena;
- c. Educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética;
- d. Orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo;
- e. Ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos;
- f. Proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente.

8.2 Metas

- a. Efetivar os projetos selecionados pela equipe pedagógica no ano biênio 2017-2018 com vistas a alcançar ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania;
 - b. Realizar atividades teatrais e culturais para que todos os sujeitos envolvidos com a instituição de ensino desenvolvam suas capacidades para a formação plena;
 - c. Garantir momentos de orientação e reflexão durante a rotina pedagógica com o objetivo de fomentar nos alunos a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética e a construção de seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo;
- Realizar formações mensais com os profissionais da educação e planejamento adequado que garanta a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos(UEB OLAVO MELO, 2017, p. 27).

Analisando este trecho do documento, percebemos que a escola extrapola um perfil tradicional de educação e compreende a escola como um espaço de desenvolvimento bem mais amplo, considerando o estudante como o ser que é na sua totalidade.

Sinalizamos, porém, que em nenhum momento o documento menciona um posicionamento referente às questões étnico-raciais, além de que, a temática não é trabalhada nos projetos macro que foram sinalizados para o ano letivo de 2017, ressaltamos que não houve atualização dos projetos realizados durante o ano de 2018, porém a diante faremos a descrição dos projetos realizados durante a pesquisa empírica. Vejamos:

PROJETO	PERÍODO	OBJETIVO GERAL
PROJETO DE HIGIENE	MAR/ABR/MAIO	Sensibilizar os alunos da UEB Olavo Melo sobre a importância do auto cuidado com a saúde voltada para a higiene corporal, bucal e do ambiente em que vive.
PROJETO JORNAL MURAL	MAIO A DEZ	Estimular os alunos a produzirem e divulgarem informações dentro da escola a partir dos estudos em sala de aula dos fatos históricos e cotidianos ocorridos na comunidade de Pindoba, no município de Paço do Lumiar e no Brasil.
PROJETO DO SÃO JOÃO	JUNHO	Trabalhar o movimento, a música, a interação através das danças que representam as festividades juninas com suas comidas típicas e representações folclóricas.
PROJETO BIBLIOTECA MÓVEL	PERMANENTE	Estimular os alunos da UEB Olavo Melo o gosto pela leitura através do manuseio, leitura individual e de grupo dos vários livros que compõem o acervo da biblioteca móvel – Estante da Imaginação.
PROJETO SARAU DE LEITURA	PERMANENTE	Estimular o hábito da leitura por meio da apresentação de textos a serem recitados, cantados e lidos para uma plateia composta de colegas de sala de aula e das demais salas que compõem o corpo discente da escola.
PROJETO SEMANA DA CRIANÇA	OUTUBRO	Estimular a criatividade e a valorização dos alunos.

Quadro 2: Projetos realizados.

Fonte: UEB Olavo Melo, 2017.

Outro importante documento que tivemos acesso durante a pesquisa empírica foi o Regimento Interno da UEB Olavo Melo (Ver AnexoB), revisado no ano de 2018 pela equipe pedagógica da escola. A revisão deste documento é de extrema importância, considerando que:

Ano após ano, algo sempre muda dentro da escola. [...] Tudo isso faz com que os modelos de ensino e avaliação, os padrões de comportamento e as regras de convivência - assim como a maneira de tratar os conflitos - também se modifiquem e demandem atualização. Seja qual for a envergadura e a complexidade das transformações, todas elas têm um ponto em comum: precisam estar registradas no regimento escolar. Além disso, manter em dia as normas a serem seguidas pela comunidade dá respaldo às decisões que você, gestor, toma no dia a dia, e o protege de fazer julgamentos arbitrários, exagerados ou insuficientes. Todos os itens do regimento precisam ser compatíveis com o projeto político-pedagógico (PPP) (LOPES, 2013, p. 01)

Percebemos que o mesmo encontra-se em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, sendo assim, ambos não fazem nenhuma referência ao tema das relações étnico-raciais. No caso do Regimento Interno, não são pontuadas como a escola se manifestará em situações de preconceito racial que porventura possam vir acontecer no interior da unidade escolar.

Associado ao regimento interno, tivemos acesso ao Termo de Consentimento (Ver AnexoC) assinado pelo responsável do aluno no ato da matrícula, neste documento o responsável se compromete em prestar o

acompanhamento e apoio familiar necessário para o bom desempenho do aluno na escola, além de acordar com as regras e normas da escola.

De acordo com a gestão escolar, com este documento muitos pais vem se comportando de maneira mais responsável no acompanhamento dos filhos, principalmente, por conter um item que ressalta que excesso de faltas não justificadas serão informadas aos órgãos competentes, no caso Ministério Público e Conselho Tutelar, podendo inclusive perder o benefício do Bolsa Família.

4.2 Caminhos Metodológicos da Pesquisa

A seção da metodologia de um trabalho científico, para muitas pessoas, é considerada o coração ou a espinha dorsal. Assim, é nela que temos que descrever todos os passos da elaboração da pesquisa realizada. Segundo Sirimarco; Neto; Moutinho (2012, p.86), a metodologia "é um conjunto de métodos ou caminhos utilizados para a condução da pesquisa e deve ser apresentada na sequência cronológica em que o trabalho foi conduzido".

Gerhardt & Souza (2009) afirmam que a metodologia científica parte de uma ideia de um estudo ordenado e coerente de uma metodologia empregada nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Dessa forma: o "método científico é um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados". (GERHARDT & SOUZA, 2009, p.11).

No contexto da metodologia científica e de pesquisa existe uma classificação de pesquisa pura ou básica e pesquisa aplicada. Segundo Bervian & Cervo (1996, p. 47), na pesquisa pura ou básica, "o pesquisador tem como meta o saber, buscando satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento". Assim, nesse tipo de pesquisa não há um interesse do pesquisador resolver ou intervir numa dada realidade.

Os dois tipos de pesquisa fazem parte do mundo acadêmico. Sobre isto, Bervian & Cervo (1996, p.48) nos falam:

São pesquisas que não se excluem, nem se opõem. Ambas são indispensáveis para o progresso das ciências e do homem: uma busca a

atualização de conhecimentos para uma nova tomada de posição, enquanto a outra pretende, além disto, transformar em ação concreta os resultados de seu trabalho.

A partir dos esclarecimentos sobre pesquisa pura e aplicada, informamos que a nossa pesquisa se constitui como uma pesquisa aplicada, haja vista que buscamos contribuir com finalidades práticas por meio de um produto para ser trabalhado na UEB Olavo Melo no contexto da formação continuada de professores, tendo como delimitação a Lei nº10.639/03.

Para materializarmos a investigação no bojo da pesquisa aplicada, seguimos dois tipos de métodos de pesquisa, a saber: método de abordagem e método de procedimento. Os métodos de abordagem referem-se ao plano geral do trabalho, a seus fundamentos lógicos e as metodologias de raciocínio seguidos. São vinculados a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade (LAKATOS & MARCONI, 1991).

O método de procedimento de nossa pesquisa foi o Estudo de Caso. Conforme Yin (2005), o estudo de caso é uma averiguação baseada na experiência, ou seja, um procedimento que compreende tudo como: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Na visão de André (2005), o conhecimento suscitado por meio do estudo de caso, possui uma configuração diferenciada de outras pesquisas pois é mais concreta, mais contextualizada, mais volvida para a interpretação do leitor e fundamentada em populações de referência apontada pelo leitor.

Acrescentamos que o tipo de estudo caso que adotamos foi o instrumental que Stake apud André (2005) descreve como aquele que o pesquisador vai procurar ajudar e elucidar uma questão de um caso particular. Dessa forma, buscamos ajudar a escola pesquisada no desenvolvimento de discussões e ações voltadas para atender a Lei nº 10.639/03 por meio das formações continuadas.

Os sujeitos ou os colaboradores da nossa pesquisa foram a gestora geral e a gestora adjunta; a coordenadora pedagógica (turno vespertino); as professoras das turmas do 1º ao 2º Ano (turno vespertino).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram a observação, guiada por um roteiro (Ver Apêndice A) e a entrevista estruturada (Ver Apêndice B). O tipo de observação que realizamos foi a não-participante.

Segundo Richardson (1999), a observação não-participante é aquela que o pesquisador se coloca como um espectador atento, todavia não interfere no ambiente observado. A observação sistemática é aquela que consistirá em planos de roteiros que devermos focalizar nossa atenção. Assim, ficamos atentas ao movimento e à dinâmica da escola pesquisada. Para isso, fizemos um roteiro de observação que guiará o nosso olhar de observadora.

Segundo Moreira (2014, p.4):

Na observação não participante os sujeitos não sabem que estão sendo observados, o observador não está diretamente envolvido na situação analisada e não interage com objeto da observação. Nesse tipo de observação o pesquisador apreende uma situação como ela realmente ocorre. Contudo, existem dificuldades de realização e de acesso aos dados.

Richardson (1999, p.260) diz o seguinte sobre esse tipo de observação:

Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo com se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho.

Realizamos entrevistas estruturadas com todos os envolvidos na pesquisa: gestão escolar, coordenação pedagógica e duas professoras.

Para análise e interpretação dos dados foram utilizados quadros de respostas, onde foi possível visualizar as respostas coletadas de forma mais clara, além de fazer relações entre as respostas dadas e seus respectivos sujeitos, fizemos uso também de um gráfico, que nos possibilitou uma visualização quantitativa dos dados obtidos.

Quadros de respostas segundo Barros (1990, p.84) “é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio de quadro de respostas”. Em nossa pesquisa os quadros mostraram as respostas dos sujeitos da pesquisa das entrevistas.

No que se refere aos gráficos é uma forma mais eficiente para se representar informação.

Os gráficos representam dinamicamente os dados das tabelas, sendo mais eficientes na sinalização de tendências. O gráfico bem construído pode substituir de forma simples, rápida e atraente, dados de difícil compreensão na forma tabular. (GUIA DE APRESENTAÇÃO DE TESE, 2015, p.4).

Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, fizemos a interpretação dos dados empíricos em articulação com os eixos teóricos, assim como em sintonia com o produto de nossa pesquisa, que no caso foi um Guia de Orientações Pedagógicas.

Seguimos os seguintes passos para a pesquisa empírica:

1. Recolha dos Dados. Nesta fase entramos em campo para conhecimento do terreno da investigação. Foi o momento de negociação com os sujeitos da pesquisa que foram os respondentes das informações recolhidas por meio dos instrumentos de coleta mencionados anteriormente. Fizemos as observações não participantes e notas de campo que serviram de fontes para enriquecimento dos dados;

2. Análise dos Resultados. Nesta fase fizemos a leitura das informações obtidas por meio das variadas fontes, ação essa, que nos permitiram fazer o cruzamento dos dados e interpretação das relações do cotidiano. Buscamos perceber como a formação continuada poderia ser trabalhada na perspectiva da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003;

3. Realização de entrevistas com a gestão escolar, a coordenação pedagógica e as docentes, para levantamento dos temas (conteúdos) que subsidiaram a construção do produto;

4. Estudo sobre os conteúdos que compõem o produto da pesquisa;

5. Realizamos vários encontros de estudo e formação com a coordenadora pedagógica por meio da temática Relações Étnico-Raciais;

6. Formação da coordenadora pedagógica através do produto construído.

4.3 Análise e interpretação dos sujeitos da pesquisa

4.3.1 As observações

A tarefa de pesquisa não é simples como inicialmente pode-se imaginar, para a realização deste procedimento o pesquisador necessita estar a par de diversas técnicas, precisando ter domínios técnicos e políticos. Neste sentido,

corroboramos com Demo (1987), quando o mesmo esclarece que para a construção de uma pesquisa nas ciências sociais é necessário a qualidade formal e a qualidade política. Quando o autor pontua a necessidade da qualidade formal esta fazendo referência aos domínios técnicos de uma pesquisa (saber escrever, interpretar dados, articular o tecido teórico com o tecido prático, etc.), já o segundo item, diz respeito a capacidade em fazer uso da pesquisa em prol de uma conscientização da sua utilização em favor de si e para outras pessoas.

Destacamos como ponto imprescindível para iniciar uma pesquisa o processo de observação. Gressler (2003, p.170) diz que: "A observação é de suma importância nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos. Sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido a simples conjectura e adivinhação". Nesse sentido, a fim de iniciarmos nossa pesquisa com respaldo científico, obtemos dados reais e a partir dos mesmos contribuímos com o objeto da pesquisa, realizamos diversas observações entre os meses de outubro à dezembro de 2018.

O roteiro para a realização das observações seguiu três eixos estruturantes, são eles: aspectos físicos, aspectos pedagógico-administrativo e aspectos pedagógico-docentes.

No primeiro eixo foram observadas salas de aula, sala de professores, banheiros, biblioteca, secretaria, sala de vídeo, cantina, laboratório de informática, sala de recursos, ornamentações condizentes com o contexto étnico-racial, pintura, linguagem de gênero e outras situações que se relacionam com os aspectos físicos.

No segundo eixo foram observados o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica, os planos e projetos de ensino e outros itens que se relacionam com os aspectos pedagógico-administrativos.

No terceiro eixo foram observados as reuniões e planejamento pedagógico, formação continuada dos docentes, instrumentos utilizados para planejamento e registro pedagógico, relação gestão-coordenação-docente e outros itens que se relacionam com os aspectos pedagógico-docentes.

Iniciamos as nossas observações no dia 01 de outubro de 2018. Na ocasião, entramos em contato com a gestora geral e a adjunta. Foi um contato positivo, visto que ambas foram muito receptivas e se mostraram bastante interessadas na possibilidade da realização de uma pesquisa que pudesse vir a acrescentar na formação das professoras.

Além das gestoras, tivemos o contato com a Coordenadora Pedagógica, que é a profissional principal da nossa pesquisa, haja vista que é a formadora pedagógica do corpo docente. Acrescentamos, que a referida Coordenadora Pedagógica iniciou seus trabalhos na UEB Olavo Melo a partir da terceira semana da nossa pesquisa.

Durante o primeiro momento de observação buscamos compreender como a escola estava se organizando pedagogicamente sem a coordenação pedagógica. Observamos que as funções básicas da coordenação pedagógica estavam sendo acumuladas pelas gestoras escolares, e que o acompanhamento pedagógico estava em segundo plano, haja vista que as mesmas relataram ausência de reuniões pedagógicas para planejamentos e formações.

Inicialmente foi difícil principalmente para a gestora geral compreender que poderia ficar desenvolvendo as atividades corriqueiras dela enquanto estávamos presentes. Ela, quase sempre, nos tratava como uma visitante. Assim foi necessário expormos a ela a importância do momento de observação para que a mesma pudesse seguir sua rotina.

No período de observação estava sendo desenvolvido o Projeto “Leitores e escritores na escola” (Ver Anexo 04). Observamos o empenho de toda a comunidade escolar para a realização das atividades referentes ao mesmo. A coordenação nos disponibilizou o projeto escrito. Este possui a:

[...] a intenção de contribuir para a formação de alunos leitores e escritores críticos, reflexivos e participativos, capazes de interagirem em sua realidade na condição de cidadão consciente de sua atuação na sociedade. Ser capaz de imaginar outras vidas e outros universos é a grande aventura de multiplicar nossa existência e nela assim encontrar um sentido. Ouvir histórias, contar histórias, escrever histórias. (UEB OLAVO MELO, 2018, p. 04)

Para tanto, a equipe docente desenvolverá:

[...] ações que disponibilizem o processo de aquisição da leitura e da escrita no cotidiano dos alunos. Este trabalho para minimizar esta realidade deve-se dar-se de forma conscientizadora para os educadores e de conquista para os alunos. Se nós nos dispusermos a fazermos um papel de sedutor e prepararmos um ambiente leitor para nossos alunos, então, faremos um ótimo trabalho de ensino aprendizagem, e um aluno apaixonado pela leitura, crítico, imaginativo e consciente de seu papel de cidadão. (UEB OLAVO MELO, 2018, p. 05)

Corroboramos com a necessidade de enfatizar o trabalho com a leitura no ambiente escolar, de forma que seja tratada como prioridade. Dessa forma, segundo

Antunes (2009 p. 193) “a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação”.

Considerando a citação, acima descrita, salientamos a importância da valorização literária que englobe as várias possibilidades literárias, e conseqüentemente, amplie o repertório relacionado às relações étnico-raciais. No projeto escrito não conseguimos perceber articulações com a literatura afro-brasileira, principalmente em virtude da escola possuir uma grande quantidade de crianças negras, que urgem pela sua representação nos vários espaços de aprendizagem. Porém, durante o desenvolvimento do mesmo, percebemos que uma professora conseguiu fazer articulações com o cotidiano dos alunos, e conseqüentemente, com as relações étnico-raciais, considerando que as mesmas se fazem presentes na rotina escolar dos mesmos.

No projeto trabalhado foram trabalhados os seguintes gêneros textuais:

1. Histórias em Quadrinhos;
2. Contos de Fada;
3. Receita;
4. Fábula;
5. Literatura de Cordel;
6. Lendas;
7. Parlendas;
8. Poemas;
9. Notícias.

Como a nossa pesquisa foi realizada somente no turno vespertino, não acompanhamos todos os gêneros trabalhados. Abaixo, temos algumas atividades realizadas na culminância final do projeto:



Figura 14: Apresentação do Gênero Contos de Fada
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 15: Apresentação do Gênero Fábulas
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 16: Apresentação da Biografia de alguns autores (Gênero Fábulas)
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 17: Apresentação do Gênero Cordel
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 18: Apresentação do Gênero História em Quadrinhos
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 19: Comunidade Escolar apreciando as atividades.
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na realização desse projeto, um dos trabalhos apresentados nos chamou bastante atenção, trata-se do trabalho que apresentou a Literatura de Cordel. Nesta apresentação, percebemos que a professora responsável teve uma grande preocupação em mostrar aspectos relativos às vivências dos alunos, à cultura local e a valorização da educação. As crianças foram vestidas com roupas de danças típicas (cacuriá); desenhos expostos na sala que retratavam as vivências dos

alunos, além da apresentação de um cordel que falou sobre a valorização da educação. Vejamos:



Figura 20: Aluna vestida com a indumentária do cacuriá.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Durante a observação percebemos que a professora era uma grande mobilizadora das ações da escola, e que incentivava bastante atividades voltadas à temática das relações étnico-raciais. Inclusive, ela organizou a atividade realizada em função do Dia da Consciência Negra, que descreveremos a seguir. Todavia, esta professora só esteve presente no período na observação, pois foi transferida para outra escola nos outros momentos da pesquisa.

Acrescentamos, que a Professora possuía formação específica voltada às relações étnico-raciais, tendo se ausentado inclusive por duas semanas para participar de um curso específico sobre a temática. A gestão da escola deu total apoio para que a professora se ausentasse para este momento, organizando internamente para que os alunos não fossem prejudicados.

A presença desta professora na escola nos motivou a acreditar ainda mais na importância da formação continuada para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilite um trato positivo com as relações étnico-raciais, além de demonstrar que uma professora na escola com a formação adequada consegue mobilizar o trabalho de uma equipe toda, como foi o caso da professora em questão.

Durante o período de observação foi realizado uma atividade no dia 16 de outubro de 2018 referente ao Dia da Consciência Negra, tratou-se de uma visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão para apreciar a exposição Africana: o diálogo das formas, onde foram expostas 196 peças da coleção do médico pernambucano Eduardo Couto.

A exposição era composta de máscaras, esculturas e objetos cerimoniais ou de uso cotidiano, como bancos e apoios de nuca. De acordo com as informações compartilhadas pelos guias da visita, o material exposto representa a arte de 62 povos que habitam em 14 países africanos. Entre elas estão obras produzidas pelos povos lorubá, da Nigéria; Luba, do Congo; Dan, da Libéria; Fang, do Gabão; Bobo e Gurunsi, de Burkina Faso; e Dogon, do Mali. Vejamos as fotos do passeio:



Figura 21: Visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 22: Visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 23: Visita ao Centro Cultural da Vale Maranhão.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Consideramos este momento extremamente valioso para toda a escola, tanto para o corpo docente, quanto para o corpo discente. Assim, foi possível constatar que as pessoas envolvidas nesta atividade entraram em contato com história e cultura da África vista de maneira positiva, e com isso, despertou a curiosidade em conhecer mais sobre essa parte da história que o currículo oficial

pouco discute. Durante o passeio, ouvimos inclusive muitas falas das professoras que entre seus pares conversavam sobre nunca ter tido contato com tais informações.

Na realização da atividade foi possível perceber que os alunos apreciaram a riqueza da arte africana, sendo transmitidos os vários sentidos e significados que pudessem ser expressos através da arte. Pela diversidade da exposição foram apresentadas informações referentes à arte, diversão, religião, além de conhecer alguns aspectos do clima, da fauna e da flora.

Acreditamos que experiências como essas são de extrema valia para o desenvolvimento de uma educação antirracista, porém, evidenciamos que estas ações não devem se restringir apenas em alusão ao mês de novembro, mas sim fazer parte do planejamento escolar para o ano todo.

Além das atividades que estavam sendo desenvolvidas explicitamente na escola, nos detivemos a observar ações que foram realizadas com o objetivo de organizar e orientar o trabalho pedagógico, no caso as reuniões para planejamento pedagógico e formação docente.

Destacamos a importância do planejamento para o desenvolvimento de ações estruturadas que possibilitem o alcance dos objetivos propostos pela comunidade escolar. Corroboramos com Vasconcellos (2000), quando defende que o ato de planejar deve ser entendido como um instrumento que permite a intervenção no contexto escolar, permitindo que se realize mudanças positivas no mesmo. Dessa maneira, se espera que este espaço possa auxiliar no direcionamento do trabalho docente para que o mesmo se realize de forma consciente.

Percebemos durante a observação que o planejamento estava sendo realizado de maneira individual por cada professora, e que as intervenções realizadas pela coordenação pedagógica aconteciam em momentos pontuais. Durante todo o período de observação aconteceu apenas um momento de planejamento, onde toda a equipe se reuniu no dia 16/11/2019 que foram tratados os seguintes pontos:

- ✓ Sugestões para a escolha dos livros didáticos;
- ✓ Atividades para a semana da criança;
- ✓ Simulados para o 3º e 4º ano;
- ✓ Orientações em relação aos diários escolares;

- ✓ Identificação dos alunos que não avançaram durante os períodos;
- ✓ Datas do projeto de leitura;
- ✓ Desfile estudantil;

Percebemos que os encaminhamentos dados na reunião foram bastante satisfatórios; a coordenadora pedagógica conseguiu conduzir este momento de maneira muito profissional, permitindo que as professoras manifestassem sua opinião e entrassem em consenso sobre qual seria a melhor maneira de realizar as atividades propostas; todas as vozes foram ouvidas e foi possível estabelecer uma relação de diálogo entre os envolvidos no processo. Assim, a coordenadora pedagógica foi protagonista e conseguiu desenvolver muito bem seu trabalho..

No que diz respeito aos espaços de formação continuada, observamos uma total ausência desses momentos, tanto ofertados pela própria escola, quanto ofertados pela entidade mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação. Esta ausência nos permite muitas interpretações, principalmente do papel da coordenação pedagógica, no que tange as relações que a permeiam, quanto ao entendimento das suas funções.

Quando falamos sobre as relações que permeiam a função da coordenação pedagógica, verificamos que existia uma relação bastante vertical entre a direção escolar e a coordenação pedagógica, de maneira que esta última não possuía autonomia para desenvolver as ações que eram inerentes à sua função, dependendo em diversos momentos da autorização da gestão escolar, que nem sempre comungava com as ações propostas pela coordenadora.

Acreditamos que esta relação, associada à falta de autonomia da coordenadora, empobreceram o direcionamento das ações pedagógicas, e a função da mesma se restringiu a apagar os incêndios da escola. Entretanto, esta situação não é uma realidade apenas do lócus da pesquisa, pois Lima e Santos (2007, p. 79) afirmam que várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico:

[...] “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Além disso, é notório que a função do coordenador ainda causa muitas controvérsias no interior da escola. De acordo com Oliveira (2009) é necessário compreender que o mesmo tem a função de articulação e mediação da formação continuada dos professores, de maneira que seja realizadas atividades de apoio no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações docentes em sintonia com os processos de formação dos mesmos.

Apesar da situação descrita acima, foi notório algumas observações de orientações didático-pedagógicas realizadas pela coordenadora pedagógica, como: Alinhamento das atividades coletivas realizadas na escola; Alinhamento do calendário escolar; Acompanhamento do planejamento individual de cada professora, realizada em matriz de planejamento encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação; Acompanhamento dos alunos que apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem; Apoio na relação família-escola.

A matriz de planejamento utilizada na escola foi encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação de Paço de Lumiar, e está em sintonia com a BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Sendo assim, as atividades são direcionadas pelos direitos de aprendizagem dos alunos. A proposta do planejamento divide-se em duas matrizes, a primeira é mais global, é referente a um período quinzenal e possui os seguintes tópicos:

Palavras Geradoras;
Disciplina;
Conteúdo;
Direitos de aprendizagem e recurso (PAÇO DO LUMIAR, 2018, S/P)

A segunda esta voltada para a rotina diária, onde são detalhados os seguintes tópicos:

Atividades Permanentes;
Conteúdos;
Estratégias;
Para Casa. (PAÇO DO LUMIAR, 2018, S/P)

Constatamos que as orientações dadas pela coordenadora às professoras eram realizadas em visitas nas salas de aula durante o período das aulas, o que acabava causando prejuízos as atividades pedagógicas realizadas com os alunos, além de não possuir um momento de orientação entre coordenação e docente tão eficaz, quanto poderia se fossem realizadas de forma coletiva.

4.3.2 Vozes dos sujeitos da pesquisa

Antes de apresentarmos as análises e interpretações das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, iremos descrever o perfil dos mesmos para verificarmos suas relações com a temática das Relações Étnico-Raciais.

Ressaltamos que a equipe gestora é compreendida por uma gestora geral, uma gestora adjunta e uma coordenadora pedagógica, porém, na hora da realização da entrevista a gestora geral não se mostrou disponível. No caso da equipe docente, no ato da realização tínhamos três professoras no turno vespertino, pois foram realizadas algumas mudanças nas lotações das mesmas pela Secretaria Municipal de Educação e uma das professoras foi remanejada para outra escola, das professoras constantes na escola duas professores se disponibilizaram a participar da entrevista.

Acrescentamos que não revelamos seus nomes verdadeiros e as identificaremos pela função que desempenham na escola, pois assim, estamos garantindo o direito do anonimato por razões éticas de pesquisa.

A Gestora possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé. Formou-se no ano de 2016, tendo apenas um ano de experiência na gestão escolar, o mesmo tempo que atua no município de Paço do Lumiar. A mesma se auto declarou como sendo da cor/raça branca.

A Coordenadora Pedagógica possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Formou-se no ano de 2008, possui dez anos de experiência da coordenação pedagógica, o mesmo tempo que atua no município de Paço do Lumiar. A mesma se auto declarou como sendo da cor/raça branca.

A Professora 01 possui duas graduações, a primeira em Letras pela Faculdade Atenas Maranhense, e a segunda em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú, a mesma atua há 19 anos como docente. Apesar de não informado a sua auto declaração de cor/raça, consideramos pardas pela tez de sua pele. Também, não informou o tempo que atua como docente no município de Paço do Lumiar.

A Professora 02 também possui duas graduações: Pedagogia e Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão. Está cursando Direito pelo Centro de Ensino Santa Terezinha. Possui 16 anos de trabalho como docente,

dentre eles, 03 anos são no município de Paço do Lumiar. Auto declarou-se da cor/raça parda.

Destacamos que ao iniciar um trabalho investigativo em educação, que além de analisar dados, analisa o olhar dos sujeitos envolvidos, é necessário que compreendamos, inicialmente, a natureza do ato educativo. Segundo Amado (2013) percebemos que existe uma problemática nesse processo, considerando que a forma como compreendemos a educação possui relação direta como compreendemos o ser humano e suas nuances, tendo assim uma relação central entre ambos, “uma vez que é este ser humano o sujeito da educação, o sujeito a educar” (AMADO, 2013, p.20)

Além disso, é importante pontuar que todas as pessoas envolvidas na pesquisa são do sexo feminino, e destacamos a fala de Souza (2016, p. 76-77) no que se refere a esta relação:

[...] nesse contexto educativo, esta a figura da professora, forjada no seio da diversidade e com competência profissional para arquitetar comportamentos e mediar a elaboração do conhecimento, a qual não se faz separadamente e independente do que os educandos já sabem a partir das suas experiências vividas anteriores e fora da escola. Ou seja, no ambiente escolar, é a professora o sujeito capaz de materializar a articulação entre o contexto teórico e o contexto concreto, na medida que reconhece o caráter político de sua profissão e reinventa a prática cotidianamente na perspectiva da escola democrática.

Dessa maneira, destacamos o papel da figura docente no contexto da nossa pesquisa, apesar de ser a coordenadora pedagógica nossa figura principal de intervenção, as docentes são as responsáveis em materializar no espaço da sala de aula as propostas pensadas com o objetivo de alcançar uma educação antirracista, considerando ainda, que “o exercício da função de professora aqui está entendido como um dos aspectos fundamentais para a efetivação de uma educação escolar de qualidade” (SOUZA, 2016, p. 77).

Para compreendermos melhor as visões dos sujeitos da pesquisa e construirmos um produto que estivesse em sintonia com as necessidades da equipe, realizamos uma entrevista referente à questões que versam sobre nosso objeto de estudo. Iniciamos a entrevista perguntando o que as mesmas entendiam sobre as Relações Étnico-Raciais. Vejamos suas respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	“Trata-se do reconhecimento e valorização da identidade, da cultura, e da história dos negros brasileiros, as condições físicas, materiais, intelectuais. Depende também da reeducação das relações entre negros e brancos, principalmente no âmbito escolar.”
COORDENADORA	“São relações referentes à valorização da cultura, da identidade e da história dos negros.”
PROFESSORA 01	“É a reeducação das relações entre negros e brancos.”
PROFESSORA 02	“As relações étnico-raciais é tudo que diz respeito às cultura seja religiosa, seja ligada a raça, aos seus costumes, aos seus ritos e rituais, vestimentas, jeito de ser e pensar, de uma determinada comunidade.”

Quadro 3: Entendimento sobre Relações Étnico-Raciais.

Fonte: Pesquisa empírica

Para iniciar a interpretação de tais respostas buscamos compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais faz parte de todo um processo, e que precisamos levar em consideração o olhar dos sujeitos da pesquisa, haja vista que a escola e os sujeitos que a compõem não devem ficar num isolamento cultural. Sobre isto Souza (2016, p.76), nos esclarece:

Enquadra-se aqui a necessidade de compreender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais é parte desse processo. A escola, como lugar formal da educação, não se faz num isolamento cultural. As três matrizes (indígenas, europeias e africanas) que constituem a nação brasileira possuem formas de vida que necessitam estar igualmente contempladas no currículo, a fim de melhor retratar a História do Brasil.

Consideramos muito positivo o fato da equipe pedagógica da escola pesquisada possuir algum entendimento sobre as relações étnico-raciais, considerando que por muito tempo a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, era restrita a uma visão eurocêntrica e branqueadora, não permitindo estes tipos de análises aos docentes. Esta visão colaborou a naturalizar situações preconceituosas e discriminatórias.

Além de que, é importante ressaltar que o público da escola a qual nos referimos neste trabalho é em sua maioria negra, dessa maneira, é de extrema importância que a escola possua este entendimento sobre as relações étnico-raciais, para que assim possa colaborar a superar realidades de preconceito e ações discriminatórias.

Em duas respostas temos a palavra reeducar, vejamos algumas reflexões sobre este termo:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2018, p.05)

O trecho acima nos permite compreender a complexidade e a importância das relações étnico-raciais, na medida em que buscam superar a marginalização e a desigualdade em que os negros se encontram na sociedade, permitindo que os mesmos tenham sua história e cultura valorizada.

Dando continuidade perguntamos qual o entendimento sobre a Lei nº 10.639/03, e obtivemos as seguintes respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. É importante ressaltar que para chegar a essa lei passou-se por vários procedimentos de alteração até chegar a esta.”
COORDENADORA	“Diretrizes para implementar o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas escolas.”
PROFESSORA 01	“É a Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana para alunos da educação básica”
PROFESSORA 02	“A lei 10.639/03 é uma lei que pode ser considerada nova, mas que garante o respeito, a valorização e a legitimação de tudo que está relacionado as relações étnico-raciais de um povo. Nela contém a obrigatoriedade do ensino e estudo dos conteúdos nos currículos escolares da educação básica.”

Quadro 4: Entendimento a Lei nº 10.639/03.

Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com as respostas das entrevistadas, todas demonstram conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03. Situação essa que nos deixou satisfeita, visto que, achávamos que uma parte poderia não saber. Todavia, consideramos, que apesar de terem respondido acertadamente, não implica que as conhecem de forma aprofundada o *modus operandis* da aplicação da referida Lei.

Destacamos que a Professora 02, q além de conhecer a referida Lei, possui uma reflexão crítica a cerca da temática, e que demonstrou tal postura durante as nossas observações. Tais posicionamentos nos fazem acreditar que estamos caminhando no lócus da pesquisa para a conscientização da importância de se trabalhar com temática sobre história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

Contudo, somente na Semana da Consciência Negra, tivemos a oportunidade de observar atividades relacionadas a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consideramos que restringir o trabalho de tais temáticas apenas nesta semana é errôneo, pois de acordo com Santomé (1995, p.172):

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidade didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando.

Com este entendimento, é preciso que nós, enquanto professores, tenhamos a consciência que atividades voltadas para a valorização da cultura negra se restrinjam somente em datas comemorativas. Dessa maneira, precisamos estar sempre inserindo em nosso planejamento temas referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, e com isso estaremos auxiliando no combate ao racismo presente nas escolas brasileiras.

Verificamos que pouco se trabalha tais relações como um tema presente na rotina da escola, uma vez que o trabalho em sala de aula com a temática história e cultura afro-brasileira e africana é bem limitado, se restringindo em momentos pontuais e comemorativos. O não envolvimento da maioria dos docentes com o que propõe a Lei 10.639/003, se relaciona também com os conhecimentos superficiais, confusos e com as imagens estereotipadas que permanecem no imaginário coletivo.

Um documento que nos permite realizar inferências sobre a fala das entrevistadas é o Parecer nº 03/2004, pois prescreve que nos espaços escolares se construam pedagogias capazes de estimular a identidade afro-brasileira não somente em datas comemorativas, mas sim em todo ano letivo para proporcionar aos os/as estudantes negros/as orgulho de sua raça e os estudantes brancos reconheçam e respeitem a raça negra. (BRASIL, 2019).

Vejamos o trecho do documento que confirma tal discussão:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito

de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2019, p.74).

Consideramos que além de conhecer é necessário que haja uma pedagogia vinculada a Lei nº10.639/2003, é necessário que os professores sejam inovadores em suas práticas, possibilitando uma releitura do currículo escolar, elaborando metodologias pedagógicas que possibilitem conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, artísticos e culturais para repensar a questão do negro.

Nesse sentido, corroboramos com Souza (2016, p.83), quando diz:

Na tarefa de produzir mudanças desejáveis na sociedade, na cultura, a educação precisa considerar que a irregularidade curricular sobre os conteúdos que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma deficiência na produção de conhecimentos escolares para a formação do ser humano.

Dessa maneira, os docentes que compreendem a necessidade da aplicação da Lei nº 10.639/03 no ambiente escolar, ainda precisam superar muitas barreiras de cunho didático e pedagógico.

Em continuidade, perguntamos às entrevistadas como são pensados e organizados os conteúdos referentes às questões sobre as relações étnico-raciais, e obtivemos as seguintes respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	“São organizados em diferentes tempos, lugares, ações e vivências em diversos contextos de socialização, como a comunidade, a família, grupos culturais, os meios de comunicação, as instruções escolares. Os conteúdos são aplicados de acordo com as suas vivências culturais.”
COORDENADORA	“Foram organizados em projetos.”
PROFESSORA 01	“Os conteúdos referentes às questões étnico-raciais são pensados com base no combate ao racismo, trabalhando pelo fim da desigualdade e discriminações presentes na sociedade.”
PROFESSORA 02	“Atualmente, esses conteúdos ainda são tratados como temas, quase temas transversais. O que não é verdade. Seu ensino é obrigatório e legítimo, porém algumas escolas ainda trabalham de forma esporádica, talvez por falta de conhecimento ou recursos disponíveis na escola. Mas vale lembrar, que por outro lado, algumas escolas tanto da rede pública quanto privada, já desenvolvem projetos

	interdisciplinares em que tais conteúdos são trabalhados de forma mais aprofundada e dinâmica. O MEC também já vem desenvolvendo formações voltadas para esses conteúdos e disponibilizados alguns materiais e recursos didáticos.”
--	---

Quadro 5: Pensados e organizados os conteúdos referentes às questões sobre as relações étnico-raciais.

Fonte: Pesquisa empírica

Destacamos a fala da coordenadora e da Professora 02 onde é pontuado o desenvolvimento de projetos para pensar e organizar os conteúdos referentes às questões sobre as relações étnico-raciais. Percebemos que apesar da compreensão das professoras em torno às temáticas referentes às concepções étnico-raciais, pouco foi desenvolvido na escola nas atividades permanentes, como já pontuamos anteriormente, apenas foram realizadas atividades alusivas na Semana da Consciência Negra.

Nesse sentido, corroboramos com Santomé (1998) quando o mesmo defende que desenvolver projetos sobre esta temática acaba por ser a alternativa mais recorrente nos sistemas de educação, porém o autor saliente as diversas leituras que podemos ter referentes a esta ação, já que isso acontece muito em virtude dos valores e sentidos atribuídos e acomodados na história, às populações indígenas, africanas e afro-brasileiras relegados como conteúdos nas datas comemorativas do calendário letivo, desligados das programações centrais da escola, como se não houvesse relação direta com a vida das pessoas que estão em sala de aula.

Sobre esta discussão, o Parecer nº 03/2004 ressalta como os estabelecimentos de ensino podem estar se organizando pedagogicamente para a efetivação da Lei nº 10.639/03:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. (BRASIL, 2018, p.08)

Dessa maneira, é preciso ir além das datas comemorativas, buscando parceiros, inserindo a comunidade e realizando um planejamento pedagógico que possibilite vivências onde o negro seja visto de maneira positiva, e sua história e

cultura seja valorizada. Para tanto, é necessário estudo e planejamento pedagógico, e o coordenador pedagógico é nesse momento o sujeito responsável por orientar e gerenciar esta ação.

Geralmente, nas pesquisas sobre educação étnico-raciais no contexto escolarizado, a discussão a respeito dos recursos de ensino utilizados não escapa as indagações referentes a eles. Neste sentido, perguntamos às entrevistadas como e quais os recursos de ensino a escola costuma trabalhar sobre as questões das relações étnico-raciais. Obtivemos as seguintes respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
GESTORA	“Filmes, poesias, livros, músicas, museus, máscaras, objetos de arte, entre outros.”
COORDENADORA	“Os recursos utilizados foram passeio a museu, livros, apresentação do vídeo “O filho do vento” acompanhada de palestra explicativa sobre o dia da consciência negra e apresentação do cordel.”
PROFESSORA 01	“Documentários, filmes, livros, pinturas, músicas e danças.”
PROFESSORA 02	“Os recursos mais trabalhados na escola são recursos digitais, como pesquisas, imagens, vídeos informativos e formativos, mapas da África, do Brasil, Portugal, pra relacionar a história brasileira com a história da África e Portugal, além de outros. Em Paço, não temos recursos para trabalhar tais conteúdos. Todos são recursos reunidos com os próprios alunos e professores. Além da comunidade ter sua cultura bastante presente, são realizadas danças tipicamente indígenas e afros.”

Quadro 6: Como a escola costuma trabalhar as questões sobre as relações étnico-raciais.
Fonte: Pesquisa empírica

Os recursos elencados nas respostas são muito interessantes, demonstram que a equipe pedagógica possui um entendimento das várias possibilidades de se trabalhar com a temática, porém, esperamos que esse entendimento seja mais aplicado na rotina pedagógica.

Acreditamos que os materiais didáticos utilizados na prática pedagógica representam muito do objetivo a ser alcançado com a educação. Nesse sentido, corroboramos com Costa (2004, p. 91) quando descreve:

[...] em seu fazer pedagógico, não percebendo ou se negando a perceber, nos materiais didáticos que utiliza conteúdos que favorecem a discriminação racial, o docente transforma-se facilmente em mediador das ideias racialistas que, ao longo do tempo vem sustentando comportamentos racistas no Brasil. Essa não percepção se materializa de diversas maneiras, dentre elas, através do silêncio ou da negação da problemática racial no contexto escolar e social.

Dessa forma, além de estar atento aos materiais utilizados especificamente para o trabalho com as temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, é necessário observar os demais materiais didáticos utilizados cotidianamente, com o intuito de verificar se os mesmos não estão disseminando ideias racistas.

À guisa de exemplo temos o kit A Cor da Cultura, que foi criado pelo Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. (A COR DA CULTURA, S/D). Importante acrescentar que não basta que a escola possua o referido kit e não saiba utilizá-lo adequadamente. Sobre isso, Santos (2018, p.158) argumenta sobre o kit A Cor da Cultura: "Claro que sua utilização exige formação, um trabalho articulado, planejamento, disponibilidade do professor e consciência das suas competências".

Abaixo, colocamos uma imagem do Projeto a Cor da Cultura:



Figura 24 - A Cor da Cultura

Fonte: <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/a-cor-da-cultura/>

Em todas as respostas das entrevistadas verificamos que o livro seria o recurso de ensino mais utilizado para nortear o trabalho com as Relações Étnico-Raciais. Porém, não ficou explícito qual tipo de livro, ou seja, se é um livro didático ou um paradidático ou mesmo os dois tipos. De acordo com Silva (1995, p. 36), através do livro didático acontece historicamente a transmissão de “conteúdos que favorecem a preservação de estereótipos e preconceitos que fecundam a discriminação racial no cotidiano escolar”. Portanto, o docente comprometido com uma educação antirracista precisa também estar vigilante em relação aos livros

didáticos utilizados na escola, compreendendo que o mesmo pode ser um grande disseminador de visões errôneas em relação ao negro e as temáticas relacionadas à sua história e cultura.

Sobre esta discussão, Costa (2007, p.47) destaca que o livro didático alimenta as desigualdades raciais quando:

- 1) Invisibiliza o negro, fazendo crer que quantitativamente, no Brasil são menos do que os dados oficiais informam;
- 2) Detrata a imagem da criança e do adulto negros, tratando-os como marginais, emocionalmente desestruturados em todas as fases da vida;
- 3) Congela sua imagem ao período da escravidão, naturalizando às mazelas sociais que abatem sobre a parcela da população brasileira composta por negros como decorrentes desse fato histórico.

Por fim, elencamos alguns conteúdos para que os sujeitos da pesquisa sinalizassem quais os mesmos achavam mais necessários para serem trabalhados numa Formação Continuada. Eis os conteúdos:

- ✓ Literatura Afro-Brasileira e/ou Africana;
- ✓ Músicas afro-brasileiras e afro-maranhenses;
- ✓ Danças afro-brasileiras e afro-maranhenses;
- ✓ História dos quilombos maranhenses;
- ✓ Personalidades afro-brasileiras e africanas;
- ✓ Arte Afro-brasileira, Afro-maranhense e Africana;
- ✓ Datas significativas para a História Afro-Brasileira;
- ✓ História das ancestralidade e religiosidade africana;
- ✓ Relação da tecnologia com a África;
- ✓ Participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora;
- ✓ Celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras;
- ✓ Reinos e Impérios Africanos;
- ✓ Outros.

Obtivemos os resultados conforme o gráfico abaixo:



Gráfico 1: Temas selecionados para realização de Formação Continuada.
Fonte: Pesquisa empírica

Possibilitar o trabalho de tais temáticas na escola é sem dúvida uma grande conquista, considerando que por muito tempo as mesmas foram relegadas e não era oportunizado aos alunos conhecerem a História e Cultura Afro-Brasileira. Com este entendimento, Coelho e Coelho (2013, p. 21) destacam:

[...] a integração dos novos conteúdos ao currículo escolar representa um movimento inédito. Eles incluem antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva. A África e os povos africanos deixam de constituir um borrão indefinido e alcançam um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à Conquista ganham contornos específicos. [...] Finalmente, sua formação nos processos da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira.

Diante das várias temáticas que podem ser abordadas para um trabalho pedagógico condizente com a Lei nº 10.639/03, é necessário que o docente tenha respaldo para trabalhá-las e acreditamos que uma formação condizente com uma educação antirracista é um dos melhores caminhos. Dessa maneira, corroboramos com o Parecer Nº 03/2004 que fala que as práticas formativas:

[...] precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção

de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnica racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las(BRASIL, 2018, p.08).

Das temáticas elencadas, a que mais foi selecionada pela equipe pesquisa foi a Literatura Afro-Brasileira e/ou Africana; dessa forma, nosso produto foi desenvolvido baseado nas necessidades da equipe. Acreditamos muito válida a temática escolhida, considerando que através da literatura adequada para a temática seja possível colocar a população negra em evidência, e apresentar de maneira lúdica e prazerosa para crianças a História e Cultura Afro-Brasileira, onde as narrativas positivas podem ser utilizadas por professores/as para abordar em sala de aula a história e a cultura afro-brasileira e africana, e assim romper com o imaginário estereotipado do negro e promover no ambiente escolar a visibilidade étnico-racial, de modo que todos possam ser representados e valorizados.

4.4 Proposta de intervenção na UEB Olavo Melo

Os mestrados profissionais carregam consigo suas especificidades, uma delas é a possibilidade da efetiva contribuição no campo da pesquisa, comumente se associando com propostas de intervenção. A terminologia intervenção até hoje causa estranhamento no campo da educação, pois essa expressão é mais comum nas áreas da Medicina e Psicologia, que já vinham utilizando. Autores como Sannino e Sutter (2011) e Szymanski e Cury(2004) são a favor e trabalham com essa categoria na educação.

Em relação ao âmbito educacional Damiani (2012, p.3), denomina intervenções "as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas". Acreditamos, que enquanto pesquisadora podemos proporcionar inovações para a rotina formativa da UEB Olavo Melo, no que tange a temática relacionadas às relações étnico-raciais e as orientações da Lei nº 10.639/2003, bem como os documentos que apoiam a Lei.

Com base nos resultados obtidos por meio de entrevistas feitas com a equipe pedagógica da UEB Olavo Melo, constatamos algumas lacunas no entendimento sobre as relações étnico-raciais, além da necessidade formativa para a implementação da Lei nº 10.639/03. Dessa forma, pensamos em uma proposta de intervenção que promovesse o conhecimento e a valorização da História e Cultura afro-brasileira e africana na equipe pedagógica, além de proporcionar o entendimento de algumas questões básicas sobre a temática das relações étnico-raciais.

Para tanto, escolhemos a coordenadora pedagógica como sujeito principal da nossa intervenção, por considerar que mesma carrega em sua função a responsabilidade pela formação da equipe pedagógica, possuindo assim um papel articulador na produção de conhecimento no ambiente escolar.

O intuito de escolher a coordenadora pedagógica foi no sentido de possibilitar que a mesma pudesse colaborar no processo formativo da equipe docente para a atuação com as temáticas ligadas às relações étnico-raciais. Compreendemos que esta profissional tem a possibilidade de articular um trabalho que possibilite mudanças nas práticas pedagógicas, que muitas vezes se caracterizam por ações discriminatórias e preconceituosas. Acreditamos que o papel formador desenvolvido por esta profissional pode desenhar novas possibilidades para as relações pedagógicas estabelecidas no meio educacional, para tanto, é necessário que suas atribuições sejam bem claras no espaço escolar, e que existam condições para o desenvolvimento do trabalho.

Compreendemos o/a coordenador/a pedagógico/a como o/a profissional responsável em articular o trabalho desenvolvido na escola, com o intuito que o trabalho não se desarticule entre si e entre os docentes que compõem a equipe pedagógica, bem como a realidade social vivida pelos/as estudantes. Para Pinto (2011, p. 77), o/a coordenador/a pedagógico/a é:

O profissional de ensino que dá suporte ao trabalho docente, que deve ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula.

Dessa maneira, podemos perceber a complexidade do trabalho da coordenação pedagógica, tornando-se ainda mais complexo quando

compreendemos que o mesmo deve contemplar estudantes, familiares, professores/as e direção escolar, no intuito de integrar todos esses agentes, com o objetivo de dar maior sentido e qualidade à prática educativa (PINTO, 2011).

Levantamos a possibilidade que esta integração seja a oportunidade de evidenciar o trabalho com a temática étnico-racial. Pontuamos ainda, que os espaços de formação continuada que são de responsabilidade deste profissional podem ser momentos fundamentais para o processo de reflexão e construção da temática em destaque. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada indica que são:

[...] aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas: [...] o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; [...] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 21).

A inserção da temática relacionada às relações étnico-raciais nos espaços de formação continuada é uma exigência legal, mas para que esta ação se concretize é necessário que o/a coordenação pedagógica faça valer essa prática e reconheça que tratar as Relações Étnico-Raciais em processos de formação continuada está intrinsecamente relacionado com o sentido ético do seu papel de agente propulsor de práticas emancipatórias no ambiente escolar.

A partir deste entendimento teórico, acreditamos que o primeiro passo para uma coordenação pedagógica trabalhar com a temática das relações étnico-raciais é compreender conceitos básicos sobre esta discussão. Dessa forma, nossa intervenção visou inicialmente formar individualmente a coordenadora pedagógica da UEB Olavo Melo, para que a mesma estivesse preparada a tratar a temática em destaque com sua equipe.

Dessa forma, elaboramos um roteiro de estudo que contemplasse aspectos fundamentais para a compreensão das relações étnico-raciais, em específico ao trato com a mesma no ambiente escolar, bem como os conhecimentos necessários para o trabalho com a Lei nº 10.639/03.

Foram realizados seis encontros de estudo, que aconteceram com leituras dialogadas e reflexões sobre as mesmas. Foram momentos muito significativos, de formação e auto-formação, onde pudemos ir traçando em parceria com a coordenadora pedagógica novas possibilidades para a organização do trabalho escolar numa perspectiva antirracista.

Os materiais de estudo utilizados foram:

<p>LEGISLAÇÃO BRASILEIRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lei nº10. 639/03/; ✓ Resolução nº 01/2004; ✓ Parecer nº 03/2004.
<p>Objetivos Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a legislação educacional que versa sobre as relações étnico-raciais e que por força de lei garante o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ✓ Compreender os processos de luta, principalmente do Movimento Negro, que tornaram concretas as reivindicações sobre a importância do trato com as relações étnico-raciais; ✓ Analisar os aspectos pedagógicos e metodológicos que orientam a aplicação da Lei nº 10.639/03.
<p>TEXTO: Relações étnico-raciais no espaço escolar</p>
<p>Autores: Vergulino, Silva e Silva.</p>
<p>Objetivos Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar as concepções da coordenação pedagógica no que tange as relações étnico-raciais, possibilitando uma nova leitura destas relações no espaço escolar; ✓ Analisar os aspectos históricos e sociais que fomentam as práticas de intolerância, violência e desigualdade no espaço escolar; ✓ Conhecer algumas pesquisas que abordam a temática; ✓ Identificar alguns dados históricos na formação do povo brasileiro que demonstram de que maneira foram construídos e propagados diferentes valores para grupos sociais brasileiros.
<p>TEXTO: Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil</p>
<p>Autora: Maria Aparecida Silva Bento (Kit a Cor da Cultura)</p>
<p>Objetivos Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber as situações de racismo e preconceito presentes no espaço em que o coordenador pedagógico atua; ✓ Compreender que a discussão desta temática pode despertar reações intensas e contraditórias na equipe pedagógica;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar quando as reações da equipe caminham na intenção de negar o preconceito e a discriminação; ✓ Apresentar dados que possibilitem uma maior compreensão da importância do trato com as relações étnico-raciais no espaço escolar.
TEXTO: História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados
Autor: Antonio Olímpio de Sant'Ana
Objetivos Esperados: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar o racismo e seus antecedentes; ✓ Perceber as diversas manifestações do racismo na sociedade; ✓ Identificar os tipos de discriminação social no espaço escolar; ✓ Analisar algumas visões dos docentes sobre as situações de racismo e preconceito no espaço escolar; ✓ Compreender algumas definições e conceituações básicas sobre o racismo e seus derivados.
TEXTO: Como os tantãs na floresta. Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil
Autor: Mônica Lima
Objetivos Esperados: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber a riqueza da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e como a mesma pouco se faz presente no currículo escolar; ✓ Compreender a necessidade da Lei nº 10. 639/03 como um dispositivo legal que obrigue o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; ✓ Analisar a história dos africanos no Brasil relacionando com a identidade brasileira; ✓ Despertar o reconhecimento enquanto descendentes africanos.

Quadro 7: Temas selecionados para realização de Formação Continuada.
 Fonte: Pesquisa empírica

O trabalho com este material foi realizado em seis encontros, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019 e duravam uma média de 40 minutos à 1h30min, e ocorreram na secretaria da escola pesquisada, apenas um destes momentos foi realizado num local externo

Eis algumas imagens dos nossos encontros:



Figura 25: Encontro de Formação.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

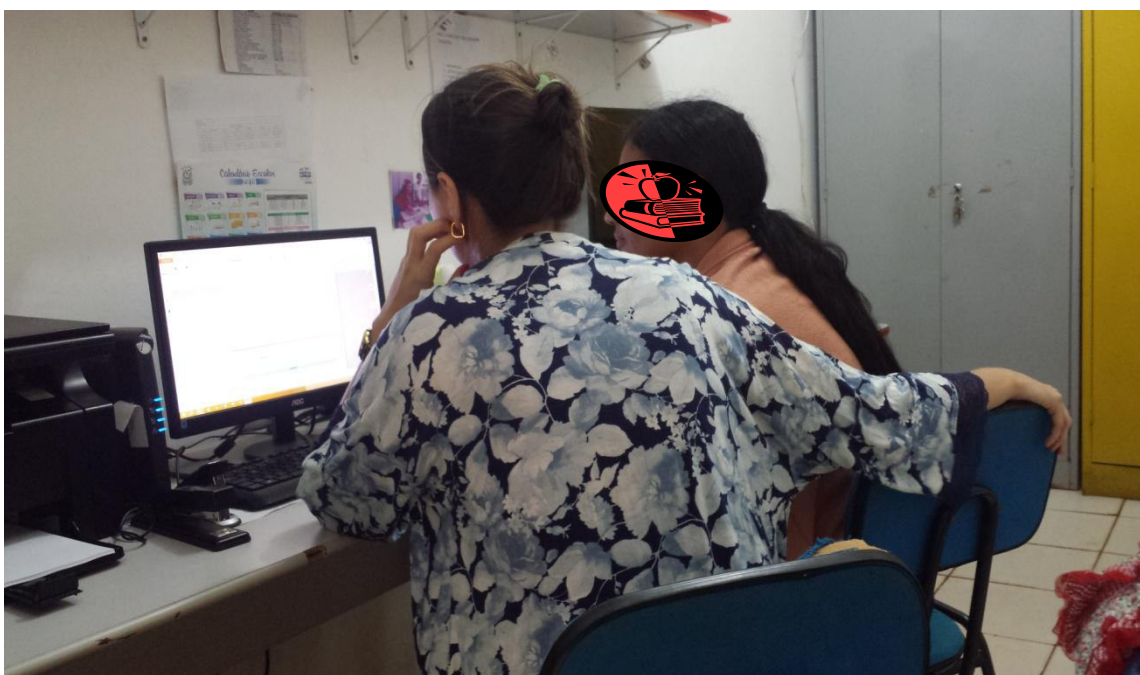


Figura 26: Encontro de Formação
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

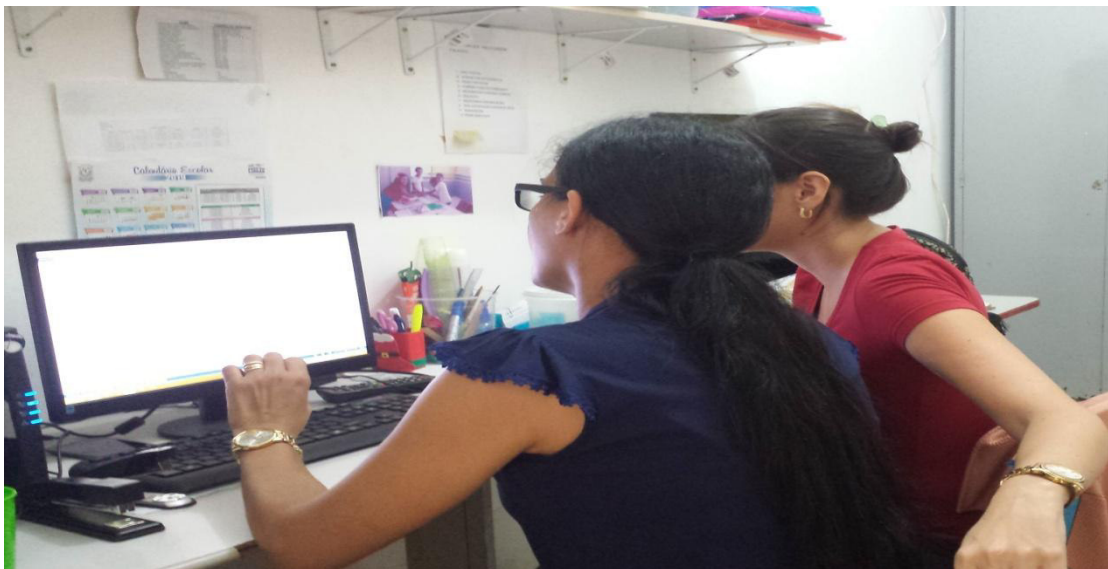


Figura 27: Encontro de Formação
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No primeiro e segundo encontro, realizados nos dias 21 e 23 de janeiro de 2019, trabalhamos a Legislação Brasileira que insere o trabalho da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar. Tivemos como finalidade de mostrar a necessidade de trabalhar apenas a Lei nº 10.639/03, mas outros documentos que a acompanham. A priori a coordenadora manifestou já ter o conhecimento da Lei, porém a mesma ressaltou que não conhecia a fundo os demais documentos e que ter este contato foi fundamental para poder pensar possibilidades didáticas e metodológicas para trabalhar o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira em sala de aula, assim como permitir orientar o corpo docente.

No encontro seguinte, realizado no dia 28 de janeiro de 2019, foi trabalhado um texto, intitulado *Relações Étnico-Raciais no espaço escolar de Vergulino, Silva e Silva*. A coordenadora também demonstrou muito interesse por este material, e durante o momento de estudo destacou alguns trechos, que para a mesma estava iniciando seu contato com a temática.

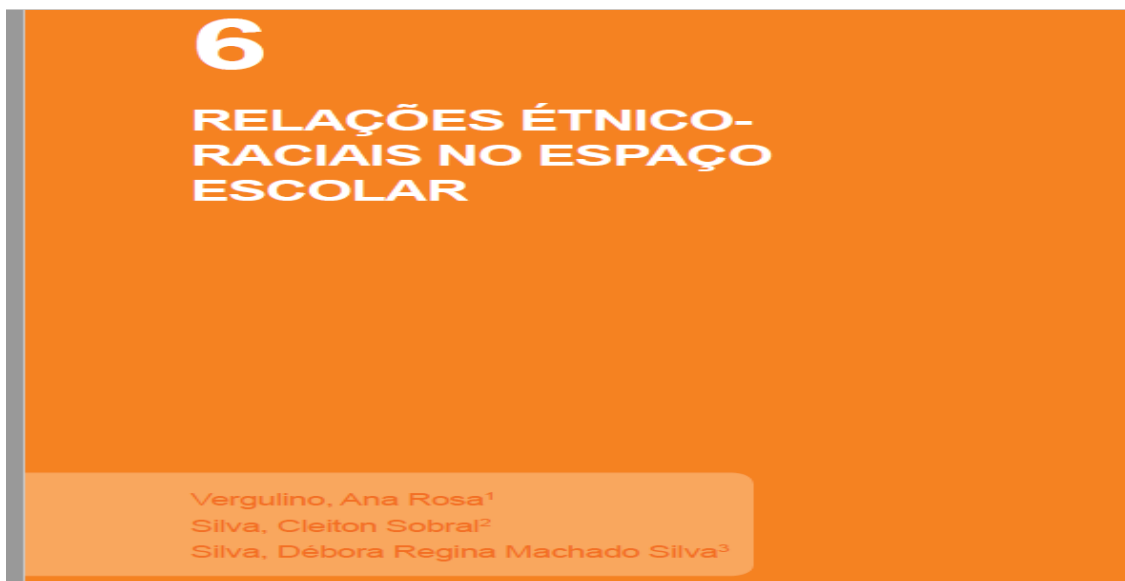


Figura 28: Texto de Formação 1
 Fonte: Pesquisa Empírica

O primeiro trecho foi o seguinte:

A formação e construção de uma sociedade mais justa, estabelecida por meio da formação coletiva voltada para cidadania, só pode se tornar possível a partir de um intenso processo de conscientização, que é, sem dúvida, um dos principais objetivos propostos pela educação. Enquanto existirem pessoas que não podem fazer algo, que não têm acesso, oportunidade e igualdade de direitos, se torna inviável exercer a cidadania, o que, conseqüentemente, impossibilita a ideia de democracia racial e igualdade de direitos. Assim, entende-se que as transformações almeçadas só podem acontecer e se materializar por meio de duas possibilidades. Primeiramente pelos inconformados, que são aqueles que contestam e questionam a realidade, propondo medidas que objetivem as mudanças das injustiças sociais, mesmo que elas ocorram lentamente, sendo, mais importante, não se silenciar diante das problemáticas presentes na sociedade, pois, enquanto se mantém neutro e calado, automaticamente se banalizam as atitudes equivocadas, transformando-as em algo de ordem natural. Uma segunda possibilidade, com certeza a mais importante delas, está no exercício da tolerância coletiva em relação à diversidade e diferenças étnico-raciais, algo que presume o acesso a informações que se distanciem de conceitos equivocados, tendenciosos e difamatórios, afinal, todos, sem nenhuma exceção, têm o direito de ser diferente, e, ao mesmo tempo, iguais quando se trata de direitos sociais e democracia (VERGULINO, SILVA & SILVA, 2013, p. 114-115).

Durante o momento de estudo a mesma propôs muitas reflexões sobre este trecho, e considerou que o papel da coordenação pedagógica deve ser também responsável pelas transformações propostas pelos autores do texto, e que considera que a escola deve ser um dos espaços para a transformação de uma sociedade mais justa. Estes posicionamentos nos deixaram muito satisfeitas, pois fomos percebendo que a mesma já possuía uma visão positiva em relação à necessidade

do trabalho com as relações étnico-raciais, porém, consideramos que ela precisava de mais estudos que a orientassem na sua prática pedagógica.

Outro ponto do texto destacado pela Coordenadora foi o seguinte:

O racismo é, portanto, um problema sério de proporções graves que está presente em altos índices no espaço escolar, gerando consequências que marcam profundamente o aspecto psicológico de crianças e adolescentes negros (VERGULINO, SILVA & SILVA, 2013, p. 116).

Este trecho, apesar de pequeno, contém uma situação muito grave no ambiente escolar, pois a coordenadora revelou nos diálogos deste momento que somente após muito tempo da prática pedagógica pôde perceber algumas marcas psicológicas causadas pelo racismo no espaço escolar, e que, com estes momentos de estudo, mesmo ainda estando no começo, estava mais atenta para tais situações.

Consideramos este encontro muito rico, percebemos que a coordenadora estava mais interessada na leitura. Em diversos momentos expôs sua opinião e reflexão a cerca do que estava sendo discutido.

No encontro seguinte, realizado no dia 04 de fevereiro de 2019, foi trabalhado o texto *Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil*, de autoria de Maria Aparecida Silva Bento. O material trabalhado neste encontro foi riquíssimo e extremamente necessário, por considerar aspectos fundamentais que precisam ser abordados quando se almeja trabalhar com as relações étnico-raciais, além de destacar os impactos do racismo na sociedade e como alguns grupos sociais reagem a tais impactos. O estudo possibilitou a coordenadora pedagógica aguçar melhor seu olhar para as situações de opressão que ocorrem na instituição, da qual a mesma faz parte. Ademais, ela enquanto coordenadora tem como uma das atribuições liderar pedagogicamente o corpo docente, devendo, assim, ter posicionamentos proativos em favor de práticas humanitárias que busquem mediar a relação docente x conhecimento x discente.

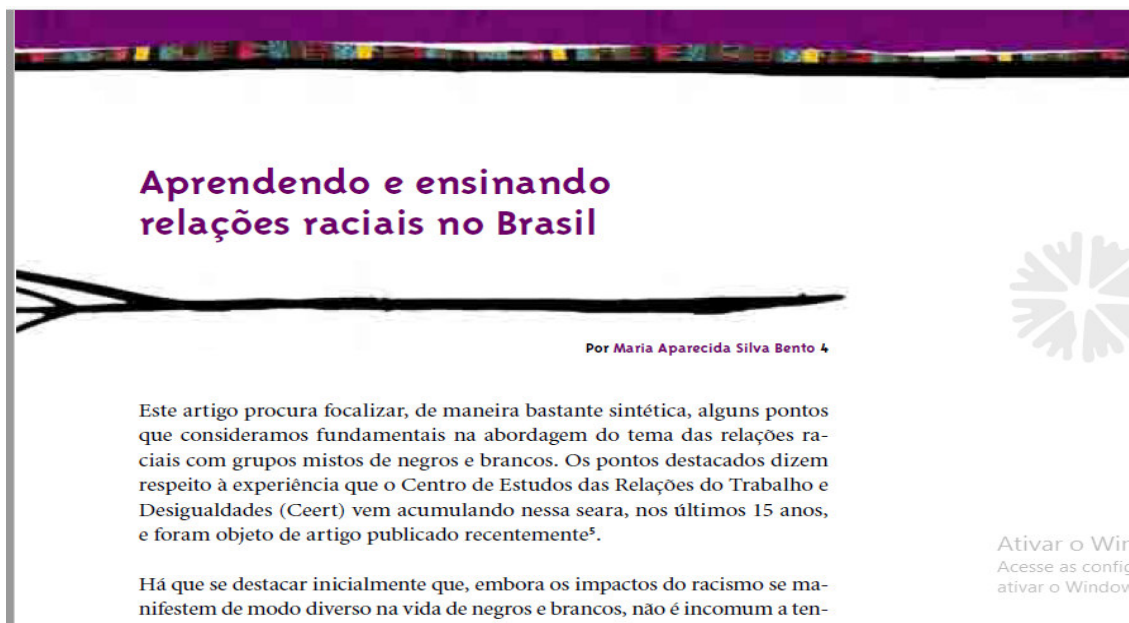


Figura 29: Texto de Formação 2
Fonte: Pesquisa Empírica

Durante o processo de estudo, a coordenadora se interessou por quatro itens que a autora do texto destaca sobre a abordagem com a temática étnico-raciais, vejamos quais são:

- A visão daquele que introduz o tema, enquanto alguém que respeita, valoriza, incorpora e problematiza a experiência das pessoas.
- O processo de debate sobre o tema, visto como facilitador do desenvolvimento da consciência crítica e difusor de valores, tais como participação, democracia, igualdade e diferença.
- O processo de debate procura contemplar aspectos da realidade local dos envolvidos.
- A realização dos trabalhos sobre relações raciais é matizada pela vivência. (BENTO, 2006, p.75).

Ao demonstrar interesse por este trecho a mesma destacou que o trato com as relações étnico-raciais ao mesmo tempo que é algo que está presente na vivência dos alunos, é complexo e requer estudo e compreensão de muitas outras situações.

No encontro seguinte, realizado no dia 11 de fevereiro de 2019, trabalhou-se o texto História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados, de Antonio Olimpio de Sant'Ana. Este estudo foi necessário para que com a análise de fatos históricos possamos melhor compreender as situações de racismo que se dão na atualidade, além de aportar algumas informações muito interessantes que auxiliam no diálogo sobre racismo, preconceito e discriminação entre docentes e discentes. Com este encontro, a coordenadora demonstrou ter apreendido muitos

artifícios que lhe permitirão defender a necessidade do trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com sua equipe de trabalho.

HISTÓRIA E CONCEITOS BÁSICOS SOBRE O RACISMO E SEUS DERIVADOS

Antônio Olímpio de Sant' Ana

Especialista em Educação.

Mestre em Teologia pela Universidade da Rainha – Kingston, Ontário/Canadá.

1. Introdução

Prezado(a) professor(a), as relações raciais são um dos temas mais complexos dos dias atuais, e o racismo, como ele se apresenta hoje, é um fenômeno relativamente novo. É bom lembrar que nos tempos primitivos, até por volta da Idade Média, a discriminação baseava-se em fatores religiosos, políticos, nacionalidade e na linguagem, e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece hoje. Era o “fiel” contra o “pagão”, o “cristão” contra o “muçulmano” ou mesmo contra o “judeu”. Observe, portanto, que o motivo era religioso, de nacionalidade, etc, mas nunca racial.

Figura 30: Texto de Formação 3
Fonte: Pesquisa Empírica

No último encontro da etapa voltado ao estudo inicial de temas pertinentes às relações étnico-raciais, realizado no dia 18 de fevereiro de 2019, trabalhou-se o texto *Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil*, de autoria de Mônica Lima. Este encontro possibilitou uma melhor compreensão da necessidade da Lei nº 10.639/03, além de demonstrar aspectos fundamentais da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.



Como os tantãs na floresta
Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil³

Por **Mônica Lima**

Em 9 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil. Esses conteúdos iriam incluir, ainda segundo o texto da lei, a luta dos negros no nosso país, a cultura negra brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade nacional, como subtemas que passariam a ser necessários aos estudos de História do Brasil. Essa lei alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e está em vigor.

Figura 31: Texto de Formação 4
Fonte: Pesquisa Empírica

Do exposto, pudemos desmistificar algumas visões errôneas sobre a História Africana e iniciar um novo processo de compreensão, que como a própria coordenadora destacou, precisará de muito estudo mais aprofundado.

Acrescentamos que tivemos dois grandes entraves para a realização destes encontros: primeiro não tínhamos um espaço físico adequado; segundo, apesar da coordenadora pedagógica se organizar para dedicar este momento à sua formação, comumente tínhamos que interromper para que a mesma pudesse resolver demandas da escola. Porém, mesmo com estas duas situações adversas, consideramos que os encontros foram extremamente proveitosos, temos convicção que foi apenas o início de um estudo, mas que pudemos despertar na coordenadora pedagógica o anseio por conhecer e estudar mais este campo, tão necessário para uma educação de qualidade.

O próximo passo da intervenção foi realizar uma formação com a coordenadora pedagógica com o auxílio do Produto da referida pesquisa (Ver Apêndice C).

O encontro para tal formação aconteceu no dia 13 de março de 2019. Eis um registro fotográfico desse momento:



Figura 32: Encontro de Intervenção com o Produto da Pesquisa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O produto construído da nossa pesquisa foi o Guia de Orientações Metodológicas: Trabalhando a Literatura Africana e Afro-brasileira à luz da Lei nº 10.639/03, direcionado para o corpo docente com o intuito de apoiar os processos de

formação continuada que visem a inserção da abordagem do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa maneira, o objetivo de formação continuada para a coordenadora pedagógica foi na perspectiva de instrumentalizá-la conceitual e politicamente sobre a Educação Étnico-Racial para que a mesma esteja preparada para formar o corpo docente que coordena, assim como despertar o interesse dos mesmos para uma educação antirracista.

O material apresentado neste encontro seguiu os tópicos do produto, conforme o sumário abaixo:

Apresentação;

1. Introdução;

2. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Legislação;

3. Educação para as Relações Étnico-Raciais: Contextualizando o ambiente escolar;

4. Sugestões didáticas e metodológicas;

4.1 Desenvolvendo um trabalho pedagógico através da Literatura Africana e Afro-Brasileira;

4.2 Sugestões de atividades baseadas em obras literárias

5. Considerações Finais.

Iniciamos a formação apresentando a gênese desse material, que surgiu pela necessidade de ser acessível ao trabalho dos/as professores/as na construção de uma pedagogia antirracista. Em seguida, apresentamos as especificidades (nuances) do material, informando que se constituiu de orientações didático-pedagógicas em relação à inserção do tema, em específico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na temática referente à Literatura Africana e Afro-Brasileira.

Realizamos algumas reflexões sobre as questões étnico-raciais de forma mais ampla e a relação do docente com tal temática; em seguida, descrevemos sobre a Lei nº 10.639/03 e a importância da mesma para o contexto escolar.

Posteriormente, foram tecidas reflexões específicas ao contexto escolar, dando ênfase as relações dos diversos atores e componentes do processo pedagógico com a temática étnico-raciais.

Por fim, demos algumas sugestões de atividades baseadas em textos e obras literárias, que descrevem ou apontam sugestões didáticas e metodológicas de trabalhos no contexto da Lei Nº 10.639/03.

Seguem algumas imagens do material:

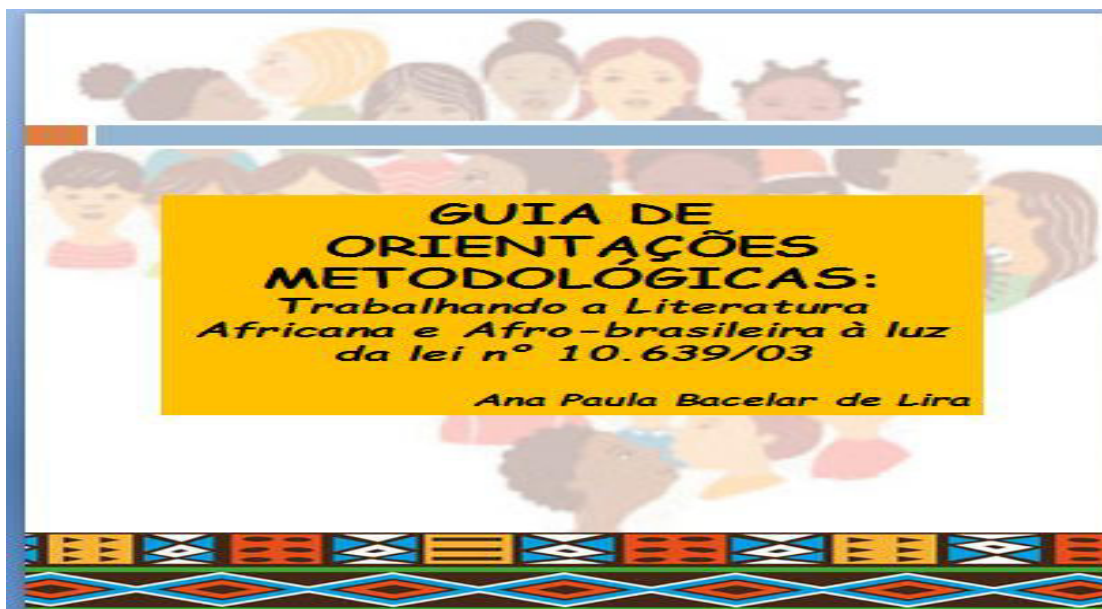


Figura 33: Capa do Produto da Pesquisa
Fonte: Pesquisa Empírica

Luana, A Menina Que Viu O Brasil Neném

DESCRIÇÃO: Luana é a primeira heroína afro-brasileira de nosso país. Ela tem oito anos, corpinho ágil e gracioso, sorriso doce e adora lutar capoeira. Com seu berimbau mágico, ela se transporta para outras épocas e lugares, nos levando a descobertas incríveis. Entre outras coisas, nos ensina o valor da nossa cultura e a importância das diferentes raças na formação do povo brasileiro. Neste livro, Luana nos conduz a uma deliciosa aventura no instante exato do Descobrimento do Brasil. Embarque ao som do berimbau e boa viagem!

DADOS DA OBRA
TÍTULO: Luana - A Menina que Viu o Brasil Neném - Col. As Aventuras de Luana
AUTOR: Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino
EDITORA: FTD

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/luana-a-menina-que-viu-o-brasil-nenem-col-as-aventuras-de-luana-444676.html>

Figura 34: Atividade do Produto da Pesquisa
Fonte: Pesquisa Empírica

Acreditamos que conseguimos sensibilizar a coordenação pedagógica para a necessidade da formação continuada que contemplese a temática das relações étnico-raciais, e acreditamos que a mesma será uma multiplicadora da

discussão na escola. Dessa forma, consideramos que cumprimos várias finalidades ou funções do formador de professores, na medida em que pudemos:

[...]elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho. (OLIVEIRA, 2013, p. 5 – 6).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa descrevemos a importância da formação continuada no espaço escolar que contemple as relações étnico-raciais, orientados pela Lei nº 10.639/03, considerada um marco histórico importante para a implementação de ações afirmativas para a população afro-brasileira.

Através dos estudos realizados ao longo desta pesquisa pudemos considerar as inúmeras contribuições que a formação continuada pode trazer aos docentes, e conseqüentemente, ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, corroboramos com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) quando descrevem que a formação continuada deve ser considerada como:

[...] uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação continuada que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Ao longo deste estudo descrevemos muitas reflexões referentes à formação continuada, assim como fazemos uso da reflexão de Imbernón (2010, p. 10) quando diz: “[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à formação continuada de professores. Conhecer-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar”.

A nossa pesquisa evidenciou que a formação continuada pautada nos pressupostos das relações étnico-raciais é urgente, haja vista que já temos dezesseis anos da promulgação da Lei nº 10.6339/03. Constatamos, também que os profissionais da escola pesquisada, em especial a coordenação pedagógica não receberam formação adequada para a implementação da referida lei.

À luz do exposto, consideramos que a formação voltada à temática da educação para as relações étnico-raciais ainda padece de uma maior valorização no campo educacional, haja vista que ainda persiste uma representação social que seria uma temática a ser trabalhada apenas nas datas comemorativas, não sendo

ampliada ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como é estabelecido pela Lei nº 10.639/03.

A nossa pesquisa buscou contribuir com fundamentos teóricos e metodológicos sobre a formação continuada, especificamente, nas orientações da Lei nº 10.639/03, tendo como delineamento a história e cultura afro-brasileira e africana.

Como pressuposto de estar inserido em uma pesquisa de mestrado profissional, e, portanto, deva ter uma aplicabilidade, nos impelimos em investigar sobre a formação continuada que possibilite a implementação da Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, além de termos cumprido os preceitos metodológicos de uma pesquisa empírica ou aplicada, tipo: observar, coletar dados, montar e aplicar os instrumentos de coleta de dados, escrever o texto, tivemos ainda que criar um produto de pesquisa para ser adicionado à nossa investigação. E como produto criamos um guia metodológico, que o consideramos como didático e pedagógico, haja vista que contempla o processo do ensino e da aprendizagem.

Por meio do guia metodológico pudemos oferecer à equipe pedagógica algumas orientações referentes aos saberes necessários para a aplicação da Lei nº 10.639/03, e demos destaque à Literatura Africana e Afrobrasileira.

Consideramos que o objetivo geral Construir um Guia de Orientações Pedagógicas para subsidiar as formações continuadas na Unidade de Educação Básica Olavo Melo à luz da Lei Nº 10.639/03 foi cumprido, haja vista que o guia metodológico proporcionou e possibilitou conhecimentos sobre a Lei nº 10. 639/03 e sobre o trabalho com a Literatura Africana e Afrobrasileira. Enquanto um produto de pesquisa de um mestrado profissional, o manual atingiu o objetivo geral.

Quanto aos objetivos específicos foram três. O primeiro foi: Verificar como uma formação continuada poderá contribuir para a efetivação ou implementação da Lei Nº 10.639/03 na Unidade de Educação Básica OlavoMelo. A pesquisa evidenciou que tanto a gestão e coordenação da escola, quanto a equipe docente possuem conhecimentos básicos referentes à Lei nº 10.639/03, porém nunca haviam passado por formações que aprofundassem os saberes necessários para efetivação da referida Lei, principalmente no que tange as concepções metodológicas, não lhes possibilitando trabalhar de forma consistente a História e Cultura Africana e Afrobrasileira. Assim, consideramos que atingimos esse objetivo, pois pudemos identificar os aspectos destacados.

O segundo objetivo foi: Averiguar como a escola que pesquisada poderá desenvolver formações continuadas à luz da Lei nº 10.639/2003. Elegemos a coordenadora pedagógica como destaque nessa pesquisa, já que a mesma é por excelência a profissional responsável pela formação continuada no ambiente escolar. Dessa maneira, realizamos um processo de formação individual, que lhe possibilitou conhecimentos básicos para iniciar um processo de formação continuada à luz da Lei nº 10.639/03 com os docentes que coordena. Dessa forma, consideramos que cumprimos o objetivo proposto.

O terceiro e último objetivo foi: Descrever as possibilidades do Guia de Orientações Pedagógicas em ajudar a Coordenação Pedagógica da Unidade de Educação Básica Olavo Melo a desenvolver formações continuadas no contexto da Lei 10.639/03. Consideramos que cumprimos este objetivo, na perspectiva que construímos um guia metodológico que evidenciou o trabalho pedagógico com a Literatura Africana e Afrobrasileira.

Após termos finalizados a pesquisa, consideramos ter contribuído para a ampliação de pesquisas aplicadas no campo da educação para as relações étnico-raciais, sobretudo no que tange as formações continuadas. Também, consideramos ter contribuído para os docentes das escolas públicas, que há tenros anos padecem de sucateamentos físicos, morais e éticos.

Acreditamos ainda, que a realização desta pesquisa contribuiu significativamente para nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois estudar sobre a educação para as relações étnico-raciais implica em aprofundar os conhecimentos a cerca da estrutura social, onde podemos assim reconhecer uma série de preconceitos que estão cristalizados no nosso perfil tanto pessoal, quanto profissional. Este estudo nos possibilitou acelerar nosso processo de desconstrução, nos fazendo compreender melhor de que forma podemos contribuir para uma sociedade mais justa.

Por fim, acreditamos que as pesquisas na área das relações étnico-raciais, sobretudo da população afro-brasileira, podem possibilitar o fortalecimento do ensino público da educação básica no sentido do reconhecimento da necessidade de políticas e ações diferenciadas para a diminuição de práticas discriminatórias negativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C, A. **Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.10, n.3, p. 367-387, maio/ago 2010.
- AMADO, João da Silva. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** 1º Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO (a), Clarissa Martins de Araújo; ARAÚJO (b), Everson Melquíades e SILVA, Rejane Dias. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** 2. ed. Salvador: ABA/Ed. da Unicamp/EDUFBA, 2008. p. 315
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BERVIAN, Pedro. CERVO, Amado. **A Metodologia Científica.** 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **APRENDENDO E ENSINANDO RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL** in: Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006 116p. : il. color. - (A cor da cultura)
- BRANDÃO, Ana Paula (coord). **Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver /** - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006 116p. : il. color. - (A cor da cultura)
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003-** Brasília: MEC, SECADI, 2008.

_____. **Decreto nº 3.810**, de 19 de Março de 1932. Brasília, Diário Oficial de 20/03/1932

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. **Parecer nº 03/2004**. Conselho Pleno/ DF nº. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

_____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. DIAS, Lucimar Rosa. **A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **O núcleo GERA e a experiência do enfrentamento da questão étnico-racial: ensino pesquisa e extensão (2006-2014)**. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2014.

_____. **Formação de professores e diversidade: entre a universidade e a escola básica**/ Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir Farias da Silva.- São Paulo: Editora Livraria Física, 2016.- (Coleção formação de professores e relações étnico-raciais)

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos.** *Holos*. Ano 20, v.03, p.63-75, dezembro de 2004.

CANEN, Ana. **Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do multiculturalismo.** São Paulo: Cortez, 2004.

CENAFOR, **A formação de professores.** Bimestre, Ano I, n. 01, 1986.

CHANG, E.; SIMPSON, D. **The circle of learning: individual and group processes.** *Educational Policy Analysis Archives*, v. 5, n. 7, p. 1-21, fev. 1997. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escola.** São Paulo: Editora Livraria Física, 2017.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção.** In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. Anais ...Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. p. 002882.

DEMAILLY, Lise C. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança.** In: NÓVOA, Antonio (org.). *Professores e sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, 1992.

DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Educar Pela Pesquisa.** 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03.** Uberlândia: EDUFU, 2011

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos & Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o professor-coordenador**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2012

GERHARDT, Tatiana Engel, SOUZA, Aline Corrêa de. ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS In: **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Clicia; CHAVES, Fabiana; NOGUEIRA, Marina et. al. **Inventário turístico e cultural do povoado Pindoba**. Secretaria Municipal de Turismo-SETUR- São Luís: 2008

GOMES, Nilma Nilo. **Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural** in: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Autentica, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 N° 21

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, J. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, N.L.; GONÇALVES E SILVA, P.B. **O desafio da diversidade**. In: (org.) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista da ANPED – nº 63 set/ out/ nov/ dez-2000 pp.34-48.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIA DE APRESENTAÇÃO DE TESES DA USP. Disponível em: <http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/i_cap_04.htm>. Acesso em: 30 de junho. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados/**– 3. ed. – São Paulo: ATLAS, 1996.

LIMA, Monica. **Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil in Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão**. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006 116p. : il. color. - (A cor da cultura)

LIMA, Paulo Gomes e SANTOS, Sandra Mendes. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educare ET educare. Revista Educação. Vol. 2. Nº 4jul/dez, 2007.p.77-99)

LOPES, Rosana. **A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar**. 2013.

LUZ, C. S.; SANTOS, M. O..**Formação continuada: uma reflexão a partir dos saberes necessários á prática pedagógica**. Revista Educação CEAP, ano11, nº 43, Salvador, p.67-77, dez/2003 – Fev/2004.

MACHADO, Sulen. TERUYA. **O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20D5ES%20NA%20FORMA%20C7%20DE.pdf acesso em 14 de dezembro de 2017.

NEGRÃO, E. V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

MOREIRA, D. A. **Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico**. Revista de Administração e Inovação, v. 1, n. 1, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora : Ação Educativa, 2006.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MÜLLER, Tania Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Lei 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas**. In:_____ (Org.). Relações étnico-raciais e diversidade. Niteroi: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. 1991 n. 4, p.109-139.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

Nunes, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão : uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense** – Marília, 2011 212 f. ; 30 cm.

NUNES, C. M. F..**Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade. V.22, n. 74. Campinas, abr. 2001.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças; **Planejamento Estratégico**. 26ª ed, São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. AMPAE. Recife: UFPE, 2013

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka de Oliveira. **Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador**. In: Práticas inovadoras na formação de professores/ Marli André (org.).- Campinas, SP: Papirus, 2016.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2006.

PARDAL, L. A.; MARTINS, A. M. **Formação contínua de professores**: concepções, processos e dinâmica profissional. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 103-117, 2005.

PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz de Planejamento**. Paço do Lumiar, 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. **Formação continuada: memórias**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003

PENHA, Aline (org). **Inventário Turístico e Cultural do Povoado da Pindoba**. São Luís: Secretaria de Turismo de São Luís/MA. 2008

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo**. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1992.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes 2004.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANNINO, A.; SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. **Theory&Psychology**, v. 21, n. 5, p. 557-570, 2011.

SANTANA, Jair. **A lei nº 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, PR, 2010.

SANT'ANA, AntonioOlimpio de. **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados** in: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / KabengeleMunanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa e CURY, Vera Engler. **A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica**. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2004, vol.9, n.2, pp.355-364. ISSN 1678-4669. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200018>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, S.A. **A Lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03*. Brasília:DF; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v-30, n. 02, 2005.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli and CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. *Ambient. soc.* [online]. 2002, n.10, pp.129-136. ISSN 1414-753X.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Célia. **Questões Legais e Racismo na História do Brasil**. In: MUNANGA, Kabengele (ORG.) Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Edusp, 1996. Revista Interação 12.ed., ano VII -v. 1, n. 218

SILVA, Ana Maria Costa e. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.72, pp.89-109. ISSN 0101-7330.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SIRIMARCO, Mauro Toledo; CHEHUEN NETO, José Antônio; MOUTINHO, Bruna Damásio. **As partes do trabalho científico: a estrutura de artigos científicos em publicações periódicas**. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 77-95.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Maricelma Maia. **Projetos pedagógicos na escola e relações étnico-raciais: o que dizem as experiências das professoras**. Curitiba: CVR, 2016

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UEB OLAVO MELO, **Projeto Político Pedagógico**, PAÇO DO LUMIAR, 2017

UEB OLAVO MELO, **Regimento Interno**, PAÇO DO LUMIAR, 2018

WIEVIORKA, Michel. Introduction. In: WIEVIORKA, M. (Dir.). **Les Sciences Sociales em mutation**. Paris: Éditions Sciences Humaines, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. 19ª Ed. Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.

VILLANI, A.; FREITAS, D. **Formação de professores de ciências: um desafio sem limites.** Investigações em Ensino de Ciências. Disponível em: www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm , v.7, n.3. acesso em 16 de julho de 2018

VERGULINO, Ana Rosa; SILVA, Cleiton Sobral e SILVA, Débora Regina Machado Silva. **Relações Étnico Raciais no Espaço Escolar.** REVISTA INTERAÇÃO | Ano VIII ▪ número 2 ▪ 2º semestre de 2013

WEBER, Max. **Três tipos de poder e outros escritos.** Tribuna da História, Lisboa, 2005.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. “**O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil**”. *EccoS. Revista científica.* São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre:Bookman,2005.

ZEICHNER, K. (1992). **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.** In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação, pp. 115-138, Lisboa: Pub. Dom Quixote. 1992

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de observação**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA OLAVO MELO****A) ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)**

- Quantidade de salas de aula _____
- Quantidade de sala de professores _____
- Quantidade de banheiros _____
- Biblioteca
- Secretaria
- Sala de professores
- Sala de vídeo
- Cantina
- Laboratório de Informática
- Sala de Recursos
- Ornamentações condizentes com o contexto étnico-racial
- Pintura
- Linguagem de gênero

B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO

- Projeto Político-Pedagógico
- Proposta Pedagógica
- Planos de Ensino
- Projetos de Ensino

c) ASPECTOS PEDAGÓGICO-DOCENTE

- Reuniões e planejamento pedagógico
- Formação Continuada do professor
- Instrumentos utilizados para planejamento e registro pedagógico
- Relação gestão-coordenação-docente

Apêndice B:Roteiro de entrevista estruturada realizada com o corpo docente e equipe gestora da Unidade de Educação Básica Olavo Melo

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA REALIZADA COM CORPO DOCENTE E EQUIPE GESTORA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA OLAVO MELO

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de conclusão de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão que trata sobre a Formação Continuada de Professores voltada para as Relações Étnico-Raciais à luz da Lei 10.639/03. Neste sentido, gostaríamos que respondesse para ajudar na elaboração do Guia Metodológico para ser aplicado na escola.

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME(opcional): _____

FORMAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO E ANO EM QUE SE

FORMOU: _____

COR/RAÇA _____

IDADE _____

SEXO/GÊNERO: ()M ()F ()OUTRO

TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE:

TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE NA REDE DE PAÇO DO LUMIAR

B - PERGUNTAS DO TEMA DA PESQUISA

- 1) O que você entende sobre Relações Étnico-Raciais?

- 2) O que você sabe sobre a Lei 10.639/03?

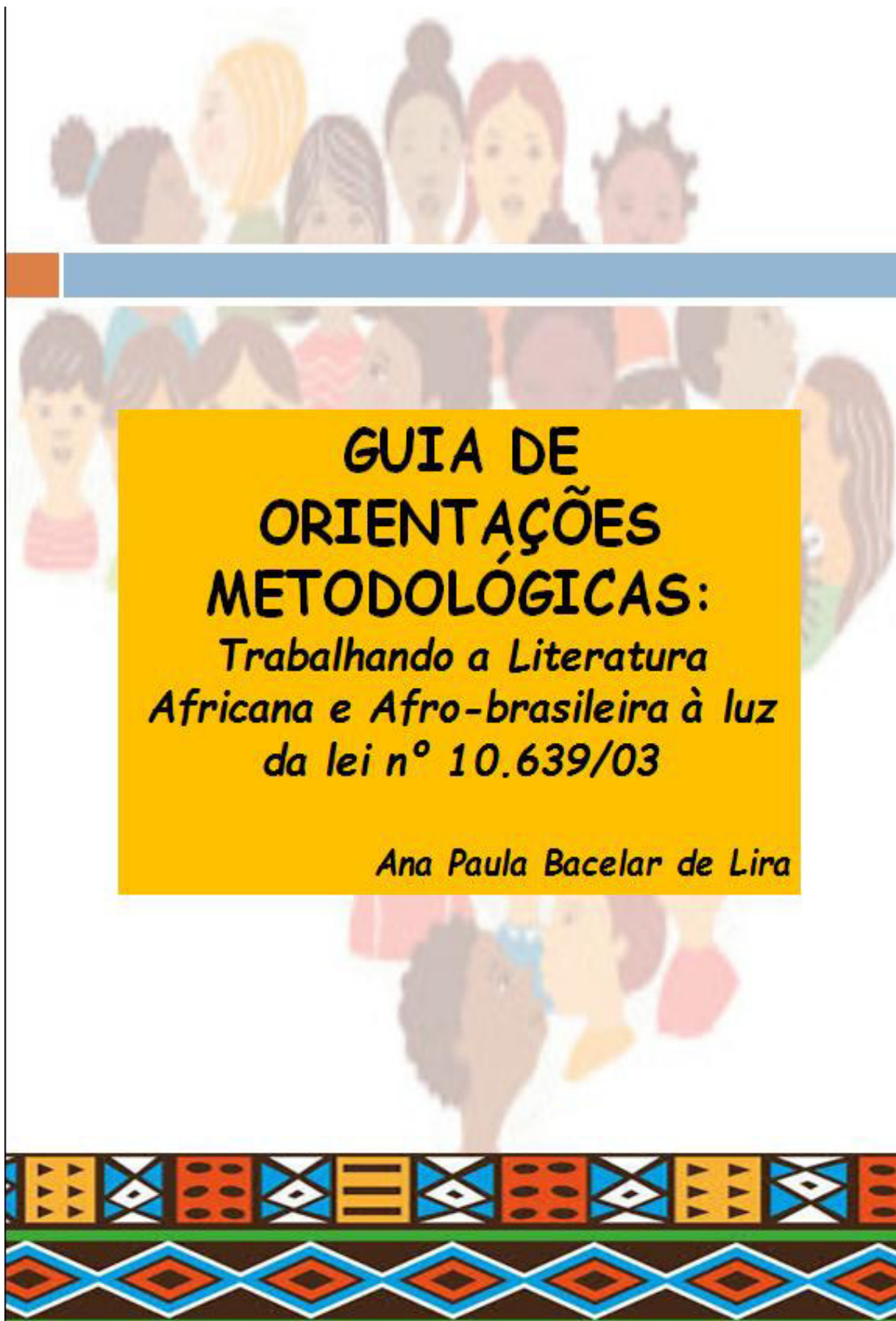
3) Como são pensados e organizados conteúdos referentes às questões sobre relações étnico-raciais ?

4) Quais são os recursos de ensino que a escola costuma trabalhar sobre as questões de relações étnico-raciais?

5) A Lei Nº 10.639/03 prevê que no currículo da Educação Básica devam ser trabalhados conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste sentido, a referida Lei acrescenta que nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História são áreas curriculares por excelência para trabalhar aqueles conteúdos. Diante disso, elencamos alguns conteúdos que possam assinalar como necessários para se trabalhar numa Formação Continuada para o corpo docente, vejamos:

- () Literatura Afro-Brasileira e/ou Africana
- () Músicas afro-brasileiras e afro-maranhenses
- () Danças afro-brasileiras e afro-maranhenses
- () História dos quilombos maranhenses
- () Personalidades afro-brasileiras e africanas
- () Arte Afro-brasileira, Afro-maranhense e Africana
- () Datas significativas para a História Afro-Brasileira
- () História das ancestralidade e religiosidade africana
- () Relação da tecnologia com a África
- () Participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora
- () Celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras
- () Reinos e Impérios Africanos

Outros: _____

Apêndice C: Proposta de produto pedagógico



**GUIA DE ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS:**

*Trabalhando a Literatura Africana e
Afro-brasileira à luz da lei n^o
10.639/03*

**SÃO LUÍS- MA
2019**

SUMÁRIO

Apresentação	3
1 Introdução	5
2 Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Legislação	7
3 Educação para as Relações Étnico-Raciais: Contextualizando o ambiente escolar	10
4 Sugestões didáticas e metodológicas	13
4.1 Desenvolvendo um trabalho pedagógico através da Literatura Africana e Afro-Brasileira	14
4.2 Sugestões de atividades baseadas em obras literárias	24
5 Considerações Finais	36
Referências	37

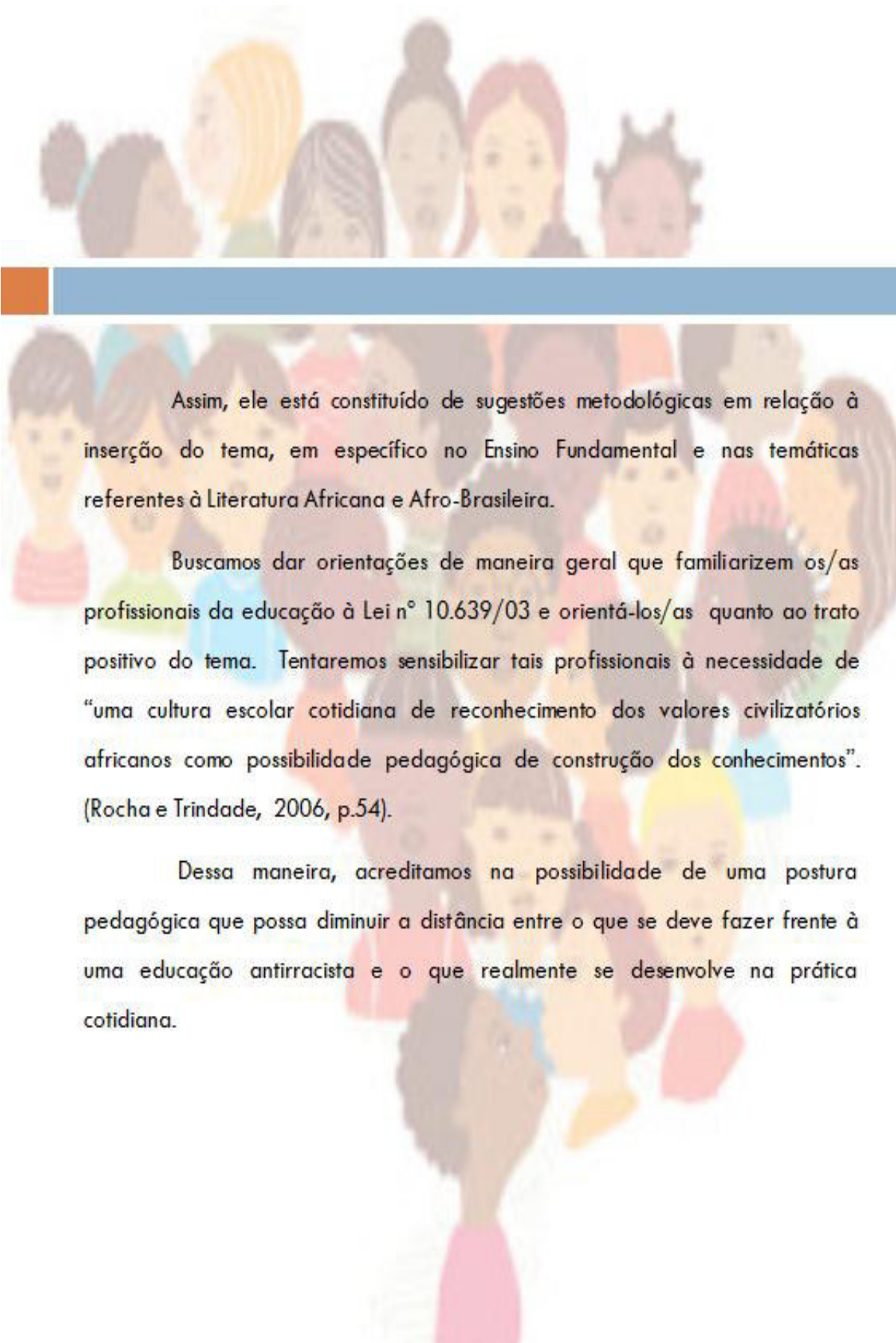
APRESENTAÇÃO

Estamos escrevendo para você professor/a, que esta no chão da escola e enxerga este local como um espaço que vai além de transpor conteúdos formais, mas um espaço onde se aprende a encontrar e a conviver com diferentes pessoas.

No ambiente escolar temos uma variedade de pessoas, que carregam consigo suas histórias, seus modos de vida e seus costumes. Dessa maneira, são diferenças de raça, gênero, sexo e orientação sexual, religião, hábitos, costumes, tradições culturais e familiares que precisam estar presentes no cotidiano escolar.

Mas e você, professor/a? Sente-se preparado/a para trabalhar com toda esta diversidade? Sua formação lhe proporcionou refletir sobre este contexto e inseri-lo no planejamento escolar?

Este **GUIA DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS: *Trabalhando a Literatura Africana e Afro-brasileira à luz da lei nº 10.639/03*** surge pela necessidade de subsidiar o trabalho dos/as professores/as na construção de uma pedagogia antirracista.



Assim, ele está constituído de sugestões metodológicas em relação à inserção do tema, em específico no Ensino Fundamental e nas temáticas referentes à Literatura Africana e Afro-Brasileira.

Buscamos dar orientações de maneira geral que familiarizem os/as profissionais da educação à Lei nº 10.639/03 e orientá-los/as quanto ao trato positivo do tema. Tentaremos sensibilizar tais profissionais à necessidade de “uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica de construção dos conhecimentos”. (Rocha e Trindade, 2006, p.54).

Dessa maneira, acreditamos na possibilidade de uma postura pedagógica que possa diminuir a distância entre o que se deve fazer frente à uma educação antirracista e o que realmente se desenvolve na prática cotidiana.




INTRODUÇÃO

Desenvolvemos este guia com o objetivo de apoiar e subsidiar os espaços de formação continuada, e fomentar entre os/as professores/as a construção de uma educação que respeite as diversidades e peculiaridades da população brasileira e contemple a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A Lei nº 10.639/03 vem trazer a obrigatoriedade desta diversidade na escola no que tange as Relações Étnico-Raciais, estabelecendo o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Educação Básica, alterando a Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, estabelecendo também, que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2018, p.01).

Dessa maneira, “ significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional.” (BRASIL, 2018, p. 10)

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/03 ensinar História e Cultura Afro-brasileira e africana não é mais uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. Tornou-se então, uma obrigatoriedade curricular, que deve abranger tanto a escola, quanto a família e a sociedade de maneira geral.



Com esta mudança busca-se divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir objetivos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram (contribuem) para a formação da identidade cultural brasileira.

A Lei nº10.639/03 visa fazer um resgate histórico para que as pessoas negras afro-brasileiras conheçam um pouco mais o Brasil e melhor a sua própria história.

Desse modo, prevê ainda trabalhar o conhecimento da história e cultura da África a partir do processo de escravidão, bem como conceitos sócio-político-históricos baseados no estudo da mesma como produtora de temáticas diversas: filosofia, medicina, matemática, dentre outras.

A literatura é um rico caminho para trabalhar a temática no contexto escolar, possibilitando ao/à docente várias possibilidades didáticas e metodológicas que contemplem a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

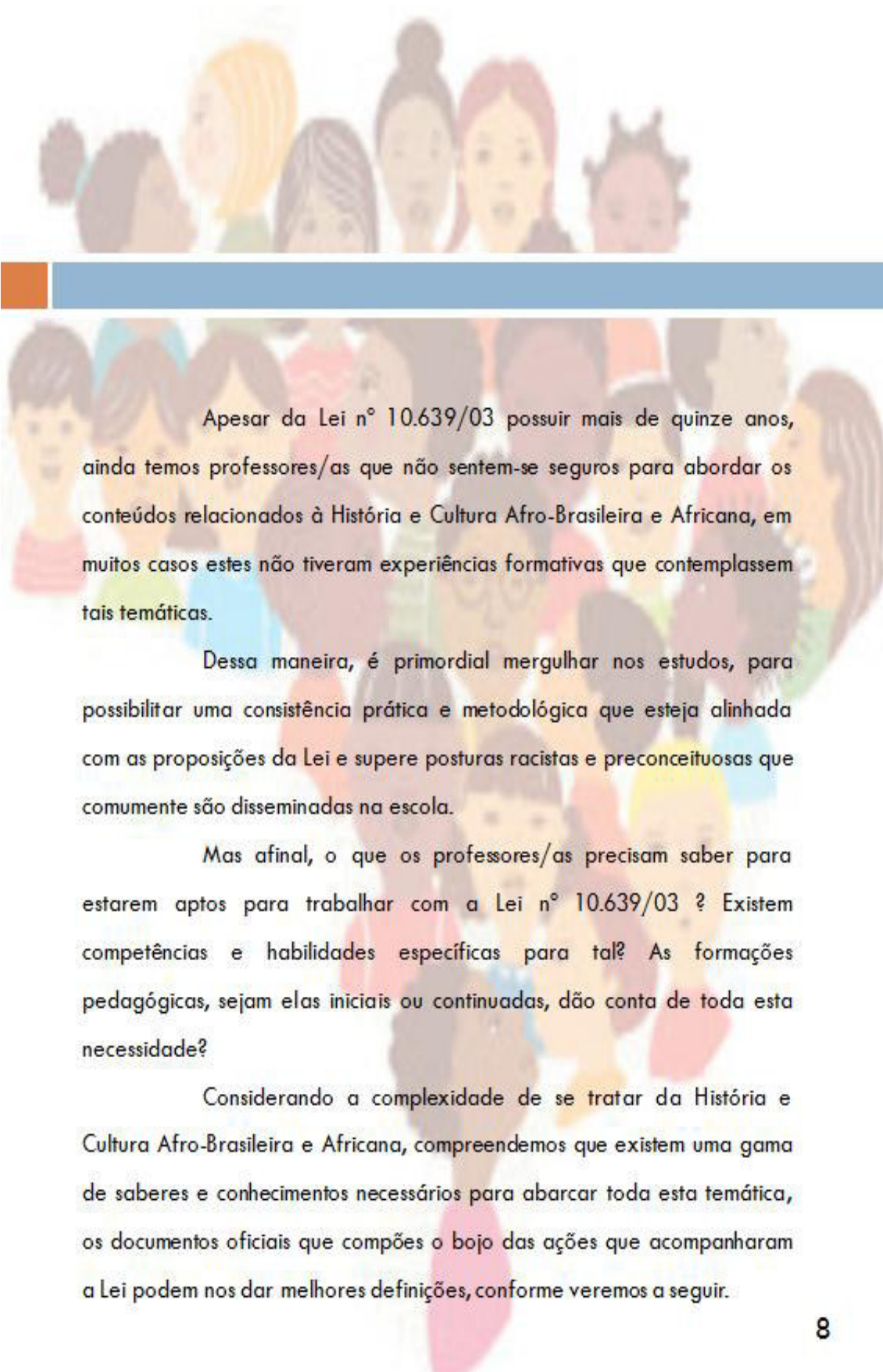
2 Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Legislação



A Lei nº 10.639/03 foi fruto de muitas lutas, com diversos atores envolvidos, dentre eles o Movimento Negro.

Para a aplicabilidade da Lei, nós professores/as devemos ressignificar os conceitos errôneos que muitas das vezes temos sobre a África, já que em geral, identificamos como um país populoso e miserável.

É preciso que a escola transmita informações que por muito tempo foram ignoradas em relação ao continente africano, reforçando que se trata de um continente rico em diversidades do ponto de vista geográfico, que inclui, portanto, diferenças climáticas e populacionais, e do ponto de vista cultural, que abriga mais de 1 milhão de habitantes distribuídos em 54 países e nove territórios.

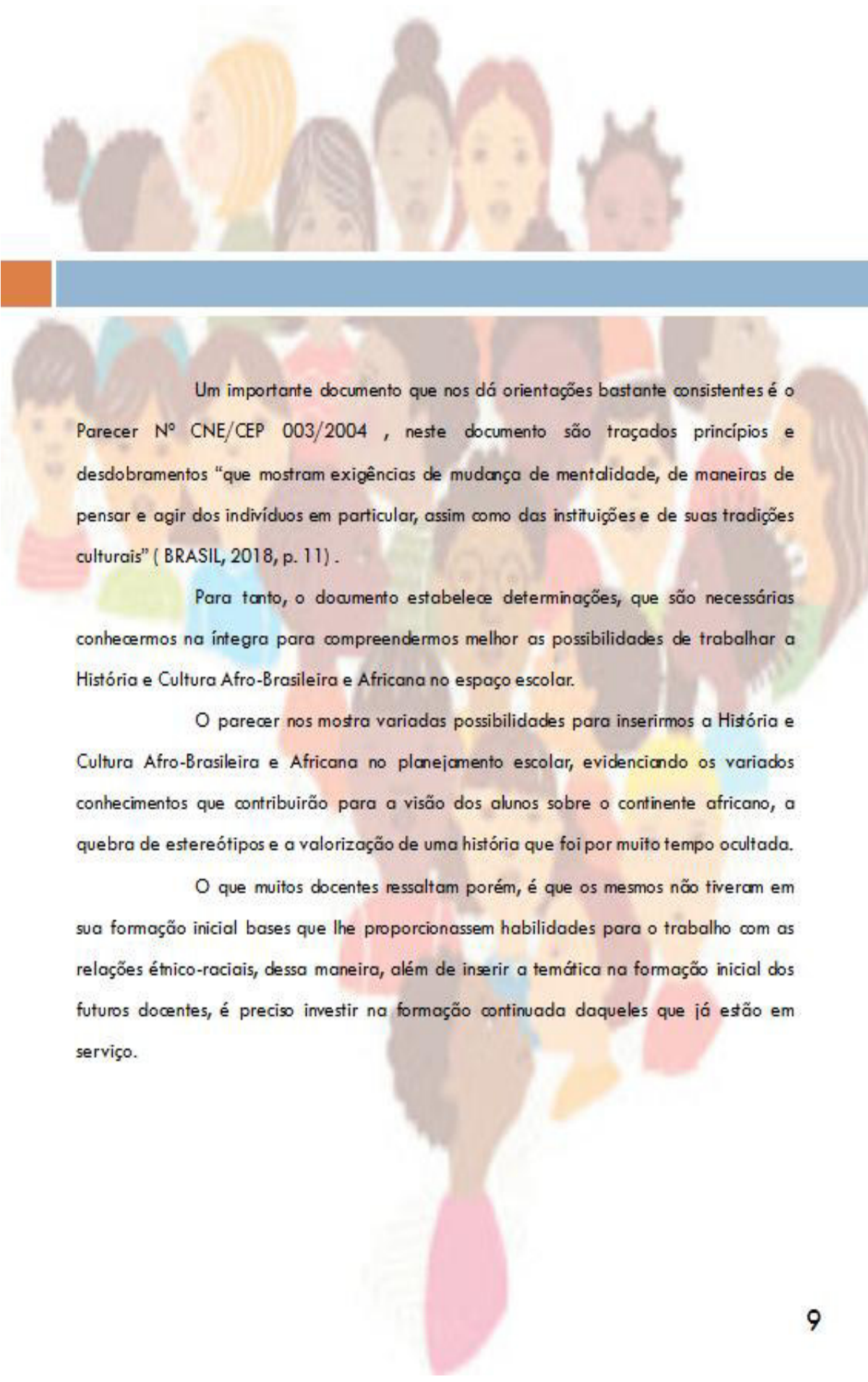


Apesar da Lei nº 10.639/03 possuir mais de quinze anos, ainda temos professores/as que não sentem-se seguros para abordar os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em muitos casos estes não tiveram experiências formativas que contemplassem tais temáticas.

Dessa maneira, é primordial mergulhar nos estudos, para possibilitar uma consistência prática e metodológica que esteja alinhada com as proposições da Lei e supere posturas racistas e preconceituosas que comumente são disseminadas na escola.

Mas afinal, o que os professores/as precisam saber para estarem aptos para trabalhar com a Lei nº 10.639/03 ? Existem competências e habilidades específicas para tal? As formações pedagógicas, sejam elas iniciais ou continuadas, dão conta de toda esta necessidade?

Considerando a complexidade de se tratar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compreendemos que existem uma gama de saberes e conhecimentos necessários para abarcar toda esta temática, os documentos oficiais que compõem o bojo das ações que acompanharam a Lei podem nos dar melhores definições, conforme veremos a seguir.



Um importante documento que nos dá orientações bastante consistentes é o Parecer Nº CNE/CEP 003/2004 , neste documento são traçados princípios e desdobramentos “que mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2018, p. 11) .

Para tanto, o documento estabelece determinações, que são necessárias conhecermos na íntegra para compreendermos melhor as possibilidades de trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar.

O parecer nos mostra variadas possibilidades para inserirmos a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no planejamento escolar, evidenciando os variados conhecimentos que contribuirão para a visão dos alunos sobre o continente africano, a quebra de estereótipos e a valorização de uma história que foi por muito tempo ocultada.

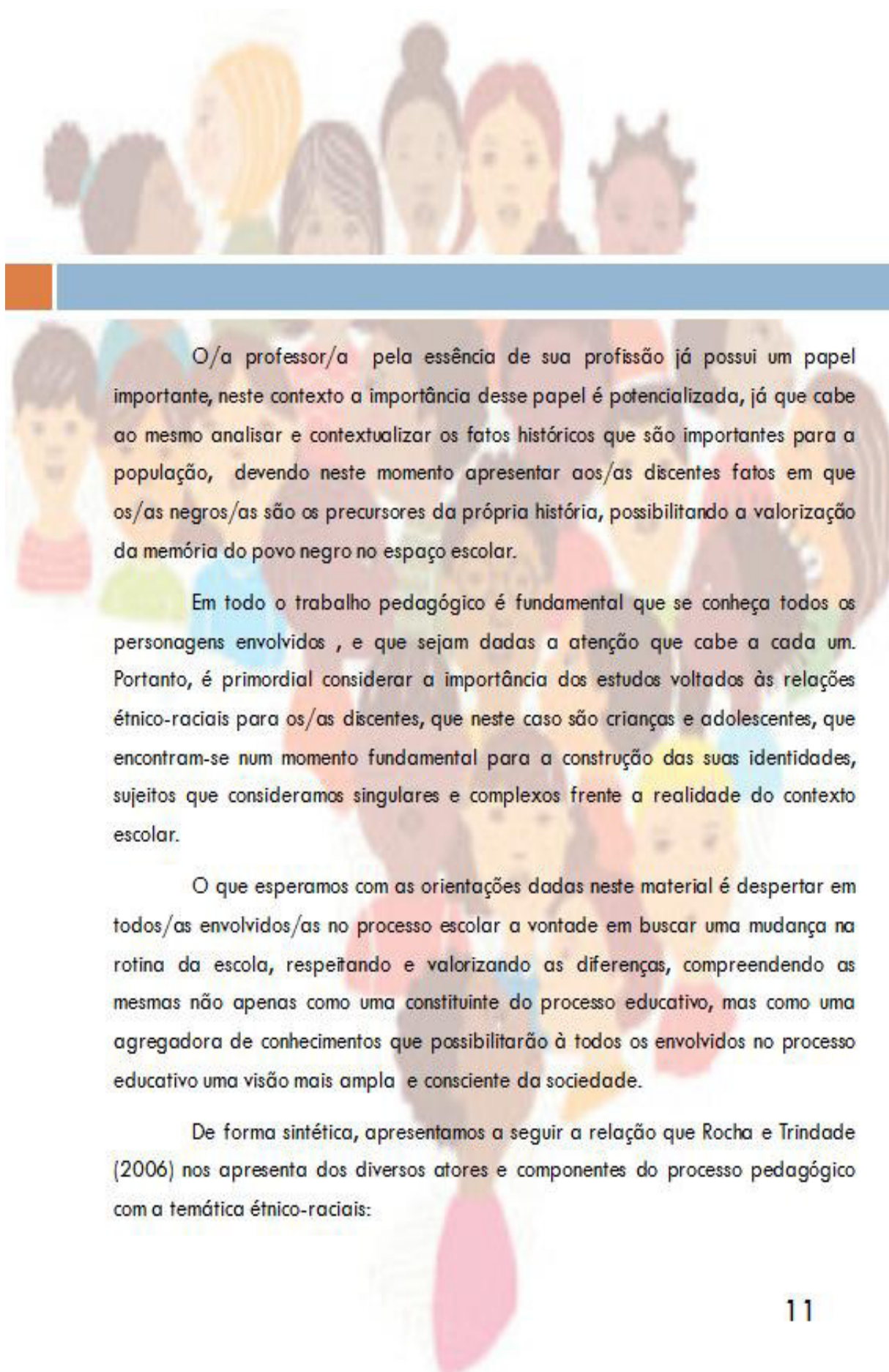
O que muitos docentes ressaltam porém, é que os mesmos não tiveram em sua formação inicial bases que lhe proporcionassem habilidades para o trabalho com as relações étnico-raciais, dessa maneira, além de inserir a temática na formação inicial dos futuros docentes, é preciso investir na formação continuada daqueles que já estão em serviço.

3 Educação para as Relações Étnico-Raciais: Contextualizando o ambiente escolar

De acordo com Rocha e Trindade (2006) a escola é por sua essência um local de conflitos, mas que devem ser tratados como “contratições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem [...] lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos.” (Rocha e Trindade, p. 55, 2006).

Para dar visibilidade à uma proposta educativa que objetive uma educação antirracista, é de extrema importância a participação de toda a comunidade escolar na construção da mesma, considerando que a questão do racismo deve ser apresentado à todos que compõem a comunidade escolar, com o intuito de repensar os paradigmas comumente disseminados na educação formal, que prestigiam e supervalorizam os paradigmas eurocêntricos.

É importante termos a compreensão que ninguém nasce racista, mas que “nos tomamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e da “coisificação” dos povos africanos” (Rocha e Trindade, p. 56, 2006). A partir deste entendimento reforçamos mais uma vez a importância da escola na luta contra o racismo, possibilitando que temas que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam rediscutidos e novas concepções sejam incorporadas.



O/a professor/a pela essência de sua profissão já possui um papel importante, neste contexto a importância desse papel é potencializada, já que cabe ao mesmo analisar e contextualizar os fatos históricos que são importantes para a população, devendo neste momento apresentar aos/as discentes fatos em que os/as negros/as são os precursores da própria história, possibilitando a valorização da memória do povo negro no espaço escolar.

Em todo o trabalho pedagógico é fundamental que se conheça todos os personagens envolvidos, e que sejam dadas a atenção que cabe a cada um. Portanto, é primordial considerar a importância dos estudos voltados às relações étnico-raciais para os/as discentes, que neste caso são crianças e adolescentes, que encontram-se num momento fundamental para a construção das suas identidades, sujeitos que consideramos singulares e complexos frente a realidade do contexto escolar.

O que esperamos com as orientações dadas neste material é despertar em todos/as envolvidos/as no processo escolar a vontade em buscar uma mudança na rotina da escola, respeitando e valorizando as diferenças, compreendendo as mesmas não apenas como uma integrante do processo educativo, mas como uma agregadora de conhecimentos que possibilitarão à todos os envolvidos no processo educativo uma visão mais ampla e consciente da sociedade.

De forma sintética, apresentamos a seguir a relação que Rocha e Trindade (2006) nos apresenta dos diversos atores e componentes do processo pedagógico com a temática étnico-raciais:

Relação dos diversos atores e componentes do processo pedagógico com a temática étnico-raciais	
PAPEL DA ESCOLA	<p>Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias.</p> <p>Apropriação de saberes e desconstrução de hierarquias entre as culturas.</p> <p>Afirmação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira.</p> <p>Reconhecimento e resgate da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como condição da identidade étnico-racial brasileira.</p>
PAPEL DO/A PROFESSOR/A	<p>Sujeito do processo educacional, ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.</p>
ESTUDANTE	<p>Sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história do seu povo resgatada e respeitada.</p>
RELAÇÃO DOCENTE/DISCENTE	<p>Que respeita o/a estudante como sujeito sociocultural. Que tenha o diálogo como um dos instrumentos de inclusão/interação.</p> <p>Que o/a professor/a esteja hierarquicamente a serviço dos/as estudantes numa relação ética e respeitosa.</p>
CURRÍCULO	<p>Que contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças.</p> <p>Tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola.</p>
PROCESSOS PEDAGÓGICOS	<p>Que reverenciem o princípio da integração, reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas.</p> <p>Que reconheçam a interdependência entre corpo, emoção, e cognição no ato de aprender.</p> <p>Que privilegiem a ação em grupo, com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docentes e discentes), levando em conta a singularidade individual.</p> <p>Que rompam com a visão compartimentadas dos conteúdos escolares.</p>

4 Sugestões didáticas e metodológicas

As sugestões didáticas e metodológicas para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais precisam estar em sintonia com a leitura e análise da realidade escolar, para que o proposto de fato se concretize na prática pedagógica. Para tanto, as propostas apresentadas neste material fazem parte das necessidades levantadas numa Unidade de Educação Básica do município de Paço do Lumiar, no estado do Maranhão, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple a Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, colocamos em evidência neste material o trabalho com a Literatura Afro-Brasileira e Africana, uma vez que o espaço escolar deve ser por excelência um ambiente para incentivar as manifestações do pensamento e das reflexões que levem à formação de cidadãos plenos, além de que a Literatura Afro-Brasileira e Africana pode auxiliar na inserção positiva dos afro-brasileiros na história do país e incluí-los na sociedade com justiça e valorização.

Através dos estudos e das vivências pedagógicas compreendemos o quão valioso é o trabalho com a literatura, podendo ser um instrumento de disseminação do conhecimento sociocultural e histórico das sociedades. A vertente literária vem a ser uma ferramenta muito interessante para o trabalho da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, possibilitando que os/as alunos/as conheçam o protagonismo africano e afro-brasileiro, e possam estar em contato com um universo onde as culturas africana e afro-brasileira sejam vistas de maneira positiva.

4.1 Desenvolvendo um trabalho pedagógico através da Literatura Africana e Afro-Brasileira

Apresentaremos algumas sugestões metodológicas para se trabalhar a Literatura Africana e Afro-Brasileira no contexto do Ensino Fundamental, por meio dos gêneros lenda e fábula, considerando que os mesmos, na maioria das vezes, possuem uma linguagem simples e com isso possibilitam despertar a atenção dos/as alunos/as, promovendo o interesse pela leitura.

Propomos 3 eixos de atividades, o primeiro buscando uma apresentação geral do continente africano, o segundo apresentando as lendas africanas e o terceiro as fábulas. As propostas de atividades sugeridas são bem simples, e o objetivo maior é demonstrar ao/à professor/a que é possível incorporar a Lei nº 10.639/03 no planejamento escolar. O público para aplicar a proposta citada são os alunos do Ensino Fundamental I, devendo ter as adequações didáticas pertinentes as séries que forem trabalhadas.

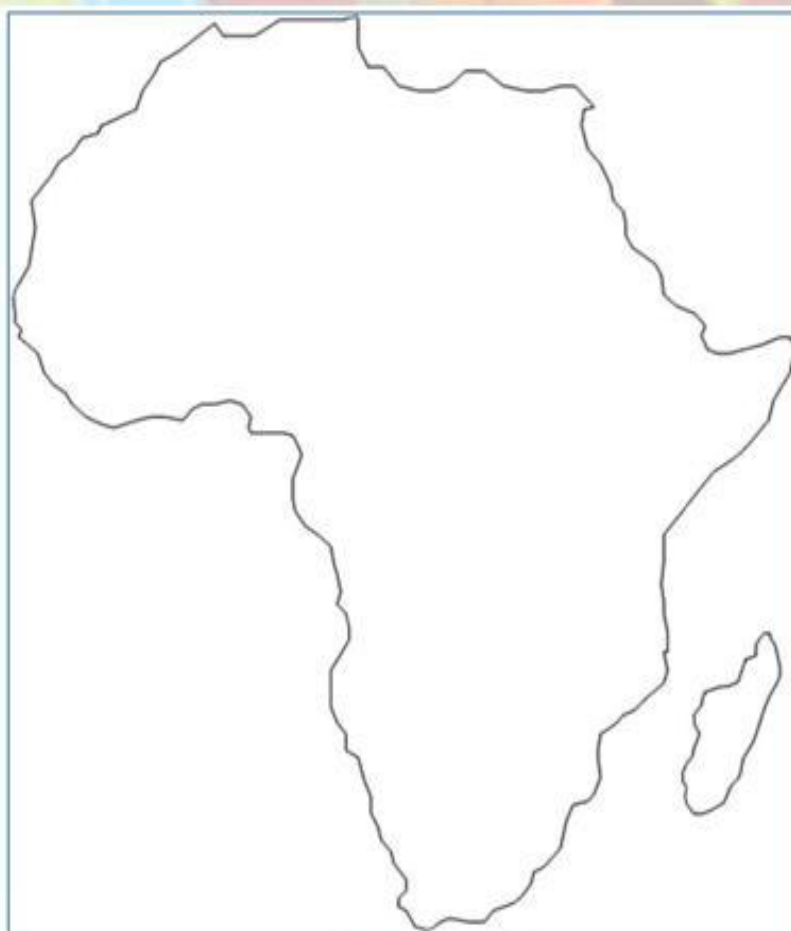


❖ SUGESTÃO DE ATIVIDADE I:

No primeiro momento é importante familiarizar os/as alunos/as no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural do continente africano, para tanto, antes de tratar diretamente sobre as Fábulas é interessante proporcionar aos/às alunos/as a oportunidade de identificar e localizar o continente africano no Mapa Mundi.

Conhecendo um pouco do continente africano

Atividade 1: Quando se fala em África, o que vem à sua cabeça? Escreva no mapa abaixo. Você sabe que mapa é esse?



Atividade 2: Agora que você já sabe como é o mapa africano, localize-o no mapa mundi.



Fonte: <https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mapa-mundi/>

Caro/a professor/a, apresente informações positivas sobre o continente africano, fale das características, da cultura, da biodiversidade! Existe muito para se explorar!



Atividade 3: Ouçam a música *África*, do grupo Palavra Cantada atentamente e anatem as palavras desconhecidas para você.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>

Agora que você ouviu a música *África*, preencha as lacunas da letra abaixo:

África

Autor: Palavra Cantada

Quem não sabe onde é o Sudão, saberá
 A Nigéria o _____ Ruanda
 Quem não _____ onde fica o Senegal,
 A Tanzânia e a Namíbia, Guiné Bissau?
 Todo o _____ do Japão, Saberá
 De onde _____ o Leão de Judá
 Alemanha e Canadá _____
 Toda a gente da Bahia sabe já
 De onde vem a _____
 Do ijexá o sol nasce todo dia
 Vem de _____
 Entre o Oriente e _____ Onde fica?
 Qual a origem de _____?
 Onde fica? África fica no meio do mapa do mundo do
 atlas da vida
 Áfricas ficam na África que fica lá e aqui África ficará
 Basta _____ o mar pra chegar
 Onde cresce o Baobá pra saber
 Da floresta de Oxalá E malê
 Do _____ de alah
 Do ilê
 Banto mulçumanamagô
 Yorubá

A música "África" permite muitas possibilidades de atividade pedagógicas. Podemos localizar no mapa os países citados na música, além de elencar as palavras não conhecidas e procurar o significado!

❖ SUGESTÃO DE ATIVIDADE II:

No segundo momento trazemos como sugestão que seja possibilitado aos/às alunos/as que reconheçam a importância das histórias orais como marca das experiências humanas de um povo ao longo dos tempos e reconheçam a fábula como gênero literário que nasceu do conto popular.

Para começar esta conversa, vamos conhecer os **Griots**:

"Griot e griota constituem-se em contadores e contadoras de histórias que são fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envolvidos numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade." (BRANDÃO, 2006, p.36)

Os Contos Africanos nos oferecem muitas possibilidades para trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são textos ricos de informações, que possibilitam ensinar vários assuntos sobre religião, história e valores, trazendo sempre muitos ensinamentos, auxiliando aos descendentes africanos o contato com suas origens e a perpetuação da mesma de geração em geração.

Caro/a Professor/a, como sugestão de pesquisa apresentamos o site com variados contos que podem ser trabalhados em diversas situações pedagógicas:
<https://www.geledes.org.br/34-contos-africanos-estao-disponiveis-para-download-gratuito/>

Apresentamos a seguir uma história que fala sobre origem das histórias para os africanos.

Ouçam a história que eu vou contar.

Anansi e o Baú de Histórias (Conto Africano)

Há muito tempo atrás, quando a terra era nova, não haviam histórias para se contar, pois todas pertenciam a Nyame, o Deus do Céu, que guardava todas elas em um baú de madeira.

Anansi, o Deus Aranha, que era muito curioso e esperto, decidiu que queria as histórias para si, podendo assim conta-las aos homens. Num dia bonito ele teceu uma imensa teia de prata, que ia do chão até o céu, e por ela subiu. Chegando no céu, procurou Nyame e lhe disse o que queria.

Nyame, ao ver aquela aranha velha pedindo tal coisa, chacoalhou todo o seu corpão numa grande risada e lhe disse em desafio:

- O preço de minhas histórias, Anansi, é muito caro. Só lhes dou se você me trazer Osebo, o leopardo de dentes terríveis; Mmboro os marimbondos que picam como fogo e Moatia a fada que nenhum homem viu.

Para sua surpresa Anansi respondeu:

- Pagarei seu preço com prazer, ainda lhe trago Ianysia, minha velha mãe, sexta filha de minha avó.

O Deus do Céu, entre gargalhadas, disse:

- Ora Anansi, como pode um velho fraco como você, tão pequeno, tão pequeno, pagar o meu preço?

Mas Anansi nada respondeu, apenas desceu por sua teia de prata que ia do Céu até o chão para pegar as coisas que Deus exigia. Ele correu por toda a selva até que encontrou Osebo, leopardo de dentes terríveis.

- Aha, Anansi! Você chegou na hora certa para ser o meu almoço.

- O que tiver de ser será - disse Anansi - Mas primeiro vamos brincar do jogo de amarrar?

O leopardo que adorava jogos, logo se interessou:

- Como se joga este jogo?

- Com cipós, eu amarro você pelo pé com o cipó, depois desamarro, aí, é a sua vez de me amarrar. Ganha quem amarrar e desamarar mais depressa. - disse Anansi.

- Muito bem, rousou o leopardo que planejava devorar o Homem Aranha assim que o amarrasse.

Anansi, então, amarrou Osebo pelo pé, pelo pé, pelo pé e pelo pé, e quando ele estava bem preso, pendurou-o amarrado a uma árvore dizendo:

- Agora Osebo, você está pronto para encontrar Nyame o Deus do Céu.

Depois de muito pensar sobre como pegaria Mmboro, ele teve uma idéia; Cortou uma folha de bananeira, encheu uma cabaça com água e atravessou o mato alto até a casa de Mmboro. Lá chegando, colocou a folha de bananeira sobre sua cabeça, derramou um pouco de água sobre si, e o resto dentro da casa de Mmboro.

- Está chovendo, chovendo, chovendo, vocês não gostariam de entrar na minha cabaça para que a chuva não estrague suas asas?

- Muito obrigado, Muito obrigado! Zumbiram os marimbondos entrando rapidinho para dentro da cabaça, que Anansi tampou mais rápido ainda.

O Homem Aranha, então, pendurou a cabaça na árvore junto a Osebo dizendo:

- Agora Mmboro, você está pronto para encontrar Nyame, o Deus do Céu.

Anansi e o Baú de Histórias (Conto Africano)

Lá se foi ele para casa pensando em como ia pegar a fada. Chegando lá teve uma outra idéia muito boa; esculpiu uma boneca de madeira e cobriu-a de cola da cabeça aos pés, depois colocou-a aos pés de um flamboyant onde as fadas costumam dançar. À sua frente, colocou uma tigela de inhame assado, amarrou a ponta de um cipó na cabeça da boneca, e foi se esconder atrás de um arbusto próximo, segurando a outra ponta do cipó e esperou. Minutos depois chegou Moatía, a fada que nenhum homem viu. Ela veio dançando, dançando e dançando, como só as fadas africanas sabem dançar, até aos pés do flamboyant. Lá, ela avistou a boneca e a tigela de inhame.

- Boneca de borracha. Estou com tanta fome, poderia dar-me um pouco de seu inhame?

Anansi puxou a sua ponta do cipó e a boneca disse sim com a cabeça. A fada, então, comeu tudo, depois agradeceu:

- Muito obrigada boneca.

Mas a boneca nada respondeu. A fada achando falta de educação ameaçou:

- Boneca, se você não me responde, eu te bato.

E como a boneca continuava parada, deu-lhe um tapa ficando com sua mão presa na sua bochecha cheia de cola. Mais irritada ainda, a fada ameaçou de novo:

- Se você não me responde, eu vou lhe dar outro tapa.

E como a boneca continuava parada, deu-lhe um tapa ficando agora, com as duas mãos presas. Mais irritada ainda, a fada tentou livrar-se com os pés, mas eles também ficaram presos. Anansi saiu de trás do arbusto satisfeito com sua esperteza e carregou a fada até a árvore onde estavam Osebo e Mmboro dizendo:

- Agora Mmoatía, você está pronta para encontrar Nyame o Deus do Céu.

Depois disso tudo só faltava uma coisa. Foi andando até a casa de Iansiyá, sua velha mãe, sexta filha de sua avó e disse:

- Mãe venha comigo vou leva-la a Nyame em troca de suas histórias.

Anansi então teceu uma imensa teia de prata em volta do leopardo, dos marimbondos e da fada, e uma outra que ia do chão até o Céu e por ela subiu carregando seus tesouros e sua mãezinha até os pés do trono de Nyame.

- Ave Nyame! - disse ele -Aqui está o preço que você pede por suas histórias: Osebo, o leopardo de dentes terríveis, Mmboro, os marimbondos que picam como fogo e Moatía a fada que nenhum homem viu. Ainda lhe trouxe Iansiyá minha velha mãe, sexta filha de minha avó.

Nyame ficou maravilhado, e chamou todos de sua corte dizendo:

- O pequeno homem aranha trouxe o preço que peço por minhas histórias, de hoje em diante, e para sempre, elas pertencem a Anansi e serão chamadas de histórias de Anansi! Cantem em seu louvor!

Anansi, depois da festa, desceu maravilhado por sua teia de prata levando consigo o baú das histórias até o povo de sua aldeia, e quando ele abriu o baú, as histórias se espalharam pelos quatro cantos do mundo vindo chegar até aqui.

Fonte: <http://teiasdeanansi.blogspot.com/2011/08/anansi-e-o-bau-de-historias.html>

❖ Atividade 01: Ilustre a história que acabaram de ouvir e responda as questões:

- Quais são os personagens da história?
- Qual o tema central dessa história?

❖ Atividade 02: Monte um painel com as ilustrações da história das histórias no pátio da escola.

**Prezado/a professor/a,
muitas outras atividades
podem ser trabalhadas com
esta leitura, mas lembre-se
sempre de enfatizar a
origem africana desta
leitura!**

❖ SUGESTÃO DE ATIVIDADE III:

No terceiro momento trazemos como sugestão o trabalho específico com as Fábulas, enfatizando a estrutura deste gênero discursivo e os elementos que a compõem. As fábulas que iremos utilizar fazem parte do folclore moçambicano.

Este gênero tem o poder de cativar seus leitores de todas as idades, proporcionando histórias com uma mistura de imaginação e realidade. Na África, o ato de contar histórias é muito importante, mantendo-se assim a preservação da cultura local.

Não podemos deixar de destacar o papel dos animais nas fábulas, são eles que nos proporcionarão o uso da nossa imaginação.

TEXTO 01: A cobra e a jibóia (Fábula Africana)

Era uma vez uma jibóia e uma cobra. Um dia a jibóia dedarou: "A terra inteira é minha". "De nenhum modo!" bradou a cobra, "todos sabem que a terra é minha". Ora, tanto a jibóia como a cobra tinham criadas. A criada da jibóia era uma outra cobra e a criada da cobra, uma lagartixa. "Foi também você que fez as árvores?" perguntou a cobra.

"Certamente. As florestas e toda a terra", respondeu a jibóia. "Podemos perguntar ao rei se você o duvida, mas talvez devêssemos levar as nossas criadas conosco". Três dias mais tarde, a jibóia e a cobra, juntamente

com as suas criadas, partiram para o palácio do rei, que ficava muito longe. Mas como a cobra e sua criada lagartixa não conseguiam andar depressa ficaram para trás. A lagartixa começou a cantar: "Ho! Ho! Ho!... Nós seguimos-te, seguimos-te, seguimos-te. Vamos ver o rei, Lá vamos, lá vamos. Ho! Ho! Ho!".

Quando, dias mais tarde, chegaram ao destino a jibóia e a cobra foram levadas a presença do rei, e ele perguntou-lhes, "Quem é que disse que toda terra foi feita por mim?".

"Fui eu", respondeu a jibóia ousadamente. "E quem é que disse que fui eu que fiz as árvores?" indagou o rei novamente. "Também fui eu", repetiu a jibóia. "Bem vocês os dois dirijam-se para acolá", ordenou o rei. "Jibóia avança e pode começar a fazer a terra". "Mas eu já fiz a terra uma vez há muito tempo, então porque é que devo fazê-la outra vez?" disse a jibóia toda enalteçada. "Não faço mais nada" Então o rei dirigiu-se para a cobra e ordenou que fizesse a terra, mas ela recusou.

"Vocês as duas mentem e, portanto merecem uma morte certa", decidiu o rei. "Mas que crime nós cometemos para mereçermos a morte?" Perguntaram elas. "Além disso, quem é que nos é capaz de matar? Ninguém nos pode matar, nem mesmo o rei. E aquele que tentar, será o primeiro a morrer". O rei enfurecido mandou matar a jibóia e a cobra juntamente com as suas criadas.

Fonte: <http://teiasdeanansi.blogspot.com/2011/08/anansi-e-o-bau-de-historias.html>

TEXTO 02: Os homens, o leão e o coelho.

(Fábula Africana)

Um dia um leão entrou numa povoação e devorou todos os homens, mas as mulheres escaparam, porque andavam a trabalhar na machamba. Poucos dias depois, apareceu um coelho na aldeia. Vendo que as mulheres trabalhavam sozinhas na machamba perguntou, "Onde é que estão os vossos maridos?"

"Um leão devorou-os a todos", disseram elas. "Vou matar esse leão", jurou o coelho. "Mas como é que o vais matar?" perguntaram as mulheres admiradas, contudo deram-lhe um cesto de feijão e prometeram-lhes dar outro depois. O coelho tomou uma barra de ferro e foi à procura do leão, mas só encontrou os seus filhotes no covil. "Onde está o vosso pai?" perguntou o coelho aos leõezinhos. "Foi caçar", responderam eles. "Ora bem, quando regressar mandai furar esta barra neste ponto", ordenou o coelho.

Quando o leão regressou os leõezinhos contaram o que o coelho tinha dito. O leão rugiu zangado, "se aquele coelho voltar mande-no embora". Quando o coelho regressou no dia seguinte, perguntou: "O leão já furou minha barra?" "Ainda não", admitiram os leõezinhos. Então o coelho arrebatou um deles e matou-o. "Dizei ao vosso pai para furar a barra como eu quero, senão matarei mais um de vocês amanhã", o coelho ameaçou-os severamente. Quando o leão regressou os filhos contaram-lhe tudo.

No dia seguinte o leão fez uma fogueira e deixou lá a barra até ficar bem vermelha. Quando foi tirá-la queimou as mãos de modo que não foi capaz de furar a barra. Receosos as logo o coelho seguiu as pegadas do leão e quando se encontrou com seus filhos perguntou: "A barra já está furada?" "O nosso pai não consegue furar a barra", lamentaram os leõezinhos. O coelho agarrou noutro leõezinhos e matou-o. Ao ver só dois filhos, o leão fez outra fogueira para furar a barra, mas queimou-se novamente. Dois dias depois o coelho encontrou-se com os leõezinhos e perguntou: "Onde está a minha barra?"

E vendo que o leão tinha fugido pegou nos dois restantes leõezinhos e matou-os. O leão e sua mulher fugiram para muito longe para nunca mais voltarem.

Então o coelho foi para a aldeia para receber sua recompensa. "Aquele leão nunca mais há de ameaçar-vos", assegurou o coelho. "Vamos te dar um homem", disseram as mulheres. "Mas homem, não quero", disse o coelho. "Então vamos te oferecer uma machamba de feijão", disseram elas, mas deram-lhe três machamba!

"Se algum outro leão aparecer, avisem-me", disse o coelho. E daí por diante os camponeses ficaram a viver felizes e em paz.

Fonte: <http://teiasdeanansi.blogspot.com/2011/08/anansi-e-o-bau-de-historias.html>

TEXTO 01

❖Atividade 01: Após ler a Fábula da página anterior responda as perguntas abaixo:

1. Depois de ler a fábula "A cobra e a jibóia", analise o comportamento da jibóia e da cobra e relacione com as atitudes das pessoas na vida real.
2. Que comportamento humano é criticado na fábula?
3. Que valores, em sua opinião, são aceitos pela sociedade e quais são rejeitados por ela?
4. Qual a moral da fábula lida? Explique o que você entendeu dessa moral?
5. Em que situação do nosso dia a dia, você acha que essa moral pode ser

TEXTO 02

❖Atividade 02: Após ler a Fábula acima responda as perguntas abaixo:

1. Procure, no dicionário, alguns significados da palavra moral.
2. Por que o coelho resolveu ajudar as mulheres da aldeia?
3. Quando o coelho foi na casa do leão ele não respeitou o coelho, por quê?
4. O leão mudou de atitude em relação ao coelho. Por quê?
5. Qual a moral da fábula lida? Explique o que você entendeu dessa moral?
6. Em que situação do nosso dia a dia, você acha que essa moral pode ser empregada?

TEXTO 03: A Baleia E O Galo. (Fábula Africana)

Outrora uma baleia e um galo tomaram-se grandes amigos. Sempre que a baleia caçava partilhava a carne com o galo. Certo dia o galo foi ao mato caçar e matou cinco animais. Então ele convidou a baleia para partilhar a caça. Mas a baleia ficou com inveja da sorte do galo e planeou uma grande viagem. No caminho encontrou muitos elefantes e matou cinco. Quando regressou à casa chamou o galo para lhe dar alguma carne. Só que desta vez a baleia resolveu matá-lo e disse à jibóia, sua criada, para mordê-lo até matar. Mas o galo era esperto, e disse ao seu criado sirisiri: "Vamos visitar a baleia". Quando chegaram onde a baleia vivia, o galo ordenou: "Sirisiri, mata a jibóia". O sirisiri e a jibóia lutaram ferozmente, e a jibóia caiu morta. "Agora vamos lutar também", o galo desafiou a baleia, e eles começaram lutar aguerridamente. A baleia caiu por terra e quebrou um pedaço da sua cauda. Contudo ela recompôs-se e eles continuaram a lutar ferozmente. Mas desta vez caiu o galo por terra e perdeu algumas penas. Depois de lutarem outra meia hora o galo conseguiu espicaçar um bocado da barriga da baleia. Depois no quarto assalto, o galo caiu e partiu a sua crista, mas refez-se imediatamente e pôs-se a cantarolar, "co-co-rocó"... as minhas penas chegam até chiquambo". Mas a minha cauda atinge o mar", disse a baleia, "oh tagarela, deixa de cantigas e continuemos a lutar". Então lutaremos outra vez, mas não muito depois a baleia caiu morta. "Sirisiri, vamos embora", disse o galo.

Fonte: <http://teiasdeanansi.blogspot.com/2011/08/anansi-e-o-bau-de-historias.html>

TEXTO 03

❖Atividade 03: Após ler a Fábula acima responda as perguntas abaixo:

1. Na fábula lida, que sentimento invadiu o coração da baleia?
2. O que aconteceu com a amizade da baleia e do galo?
3. Em sua opinião, o sentimento que dominou a baleia é aceito ou rejeitado pela sociedade? Justifique sua resposta.
4. Qual a moral da fábula lida? Explique o que você entendeu dessa moral?
5. Em que situação do nosso dia a dia, você acha que essa moral pode ser empregada? empregada

**Professor/a, quer
conhecer mais fábulas
africanas? Acesse:**

<https://www.geledes.org.br/plan-o-de-aula-fabulas-africanas-para-uma-cultura-de-paz/>



4.2

SUGESTÕES DE ATIVIDADES BASEADAS EM OBRAS LITERÁRIAS

Luana, A Menina Que Viu O Brasil Neném



DESCRIÇÃO: Luana é a primeira heroína afro-brasileira de nosso país. Ela tem oito anos, corpinho ágil e gracioso, sorriso doce e adora lutar capoeira. Com seu berimbau mágico, ela se transporta para outras épocas e lugares, nos levando a descobertas inacreditáveis. Entre outras coisas, nos ensina o valor da nossa cultura e a importância das diferentes raças na formação do povo brasileiro. Neste livro, Luana nos conduz a uma deliciosa aventura no instante exato do Descobrimento do Brasil. Embarque ao som do berimbau e boa viagem!

DADOS DA OBRA

TÍTULO: Luana - A Menina que Viu o Brasil Neném - Col. As Aventuras de Luana

AUTOR: Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino

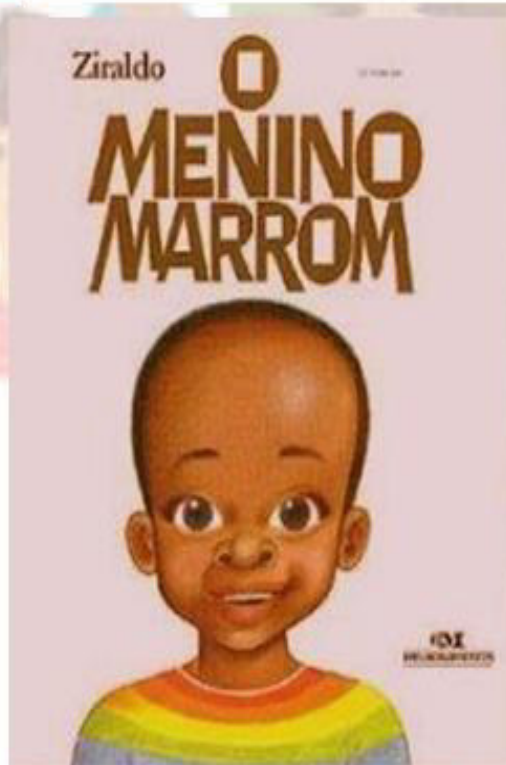
EDITORA: FTD

Luana, A Menina Que Viu O Brasil Neném

ATIVIDADE SUGERIDA:

- Leitura com os alunos do livro ou com dinâmica que melhor se adeque à realidade da turma trabalhada;
- Debate sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o livro;
- Discutir sobre a chegada dos portugueses ao Brasil e a forma como o livro aborda este momento;
- Levantar os seguintes questionamentos:
 - 1) Descreva a personagem Luana do livro: “Luana: A menina que viu o Brasil neném”.
 - 2) Onde está localizado Cafindé pela descrição da história?
 - 3) Como foi o surgimento dos Quilombos e para que serviam?
 - 4) Enquanto Luana conversava com seu amigo Cauê e a tempestade se aproximava o que acontece com o berimbau?
 - 5) O que representa estes sons na narração da história? a) Cabrum – b) Dzummm – c) Derendém –
 - 6) O que aconteceu com a Luana ao sair do redemoinho?
 - 7) O que Luana pensou quando começou cair os primeiro pingos de chuva?
 - 8) Durante a leitura do livro podemos observar fatos reais da história do Brasil e um caso de ficção. Relate cada um deles.

O Menino Marrom



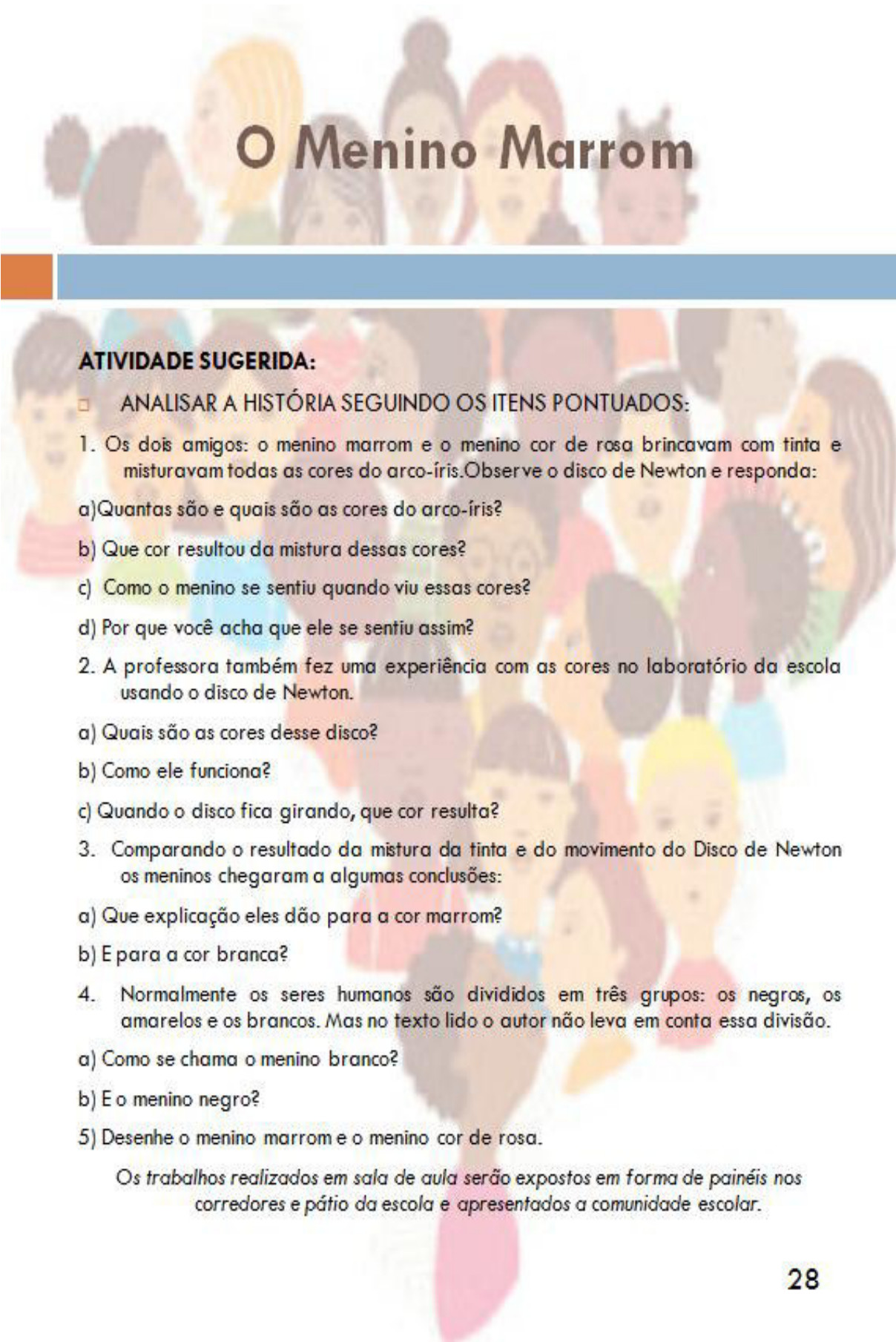
DADOS DA OBRA

TÍTULO: O Menino Marrom

AUTOR: Ziraldo

EDITORA: Melhoramentos

DESCRIÇÃO: Esta é a história de um menino marrom, mas fala também de um menino cor-de-rosa. São dois perguntadores inveterados que querem descobrir juntos os mistérios das cores. “Quem inventou que o contrário de preto é branco?”. “Se um de nós é marrom e outro não é exatamente branco, por que nos chamam de preto e branco?”. São muitas as perguntas, e muitas serão as descobertas.



O Menino Marrom

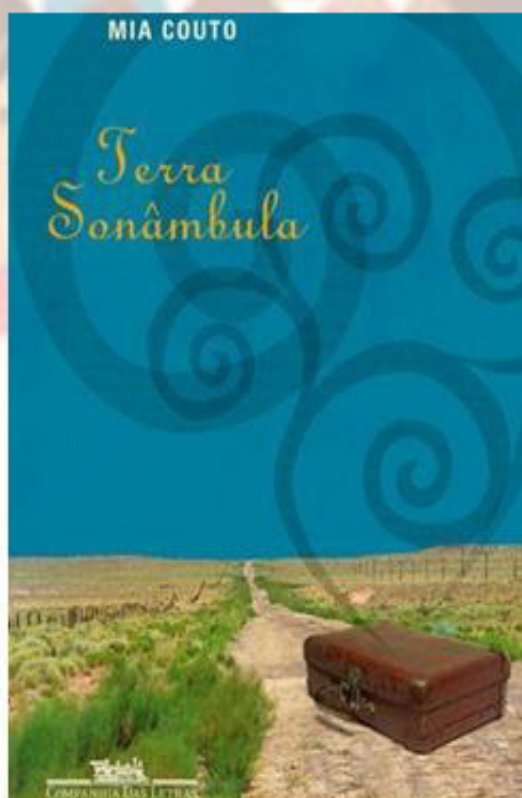
ATIVIDADE SUGERIDA:

□ ANALISAR A HISTÓRIA SEGUINDO OS ITENS PONTUADOS:

- Os dois amigos: o menino marrom e o menino cor de rosa brincavam com tinta e misturavam todas as cores do arco-íris. Observe o disco de Newton e responda:
 - Quantas são e quais são as cores do arco-íris?
 - Que cor resultou da mistura dessas cores?
 - Como o menino se sentiu quando viu essas cores?
 - Por que você acha que ele se sentiu assim?
- A professora também fez uma experiência com as cores no laboratório da escola usando o disco de Newton.
 - Quais são as cores desse disco?
 - Como ele funciona?
 - Quando o disco fica girando, que cor resulta?
- Comparando o resultado da mistura da tinta e do movimento do Disco de Newton os meninos chegaram a algumas conclusões:
 - Que explicação eles dão para a cor marrom?
 - E para a cor branca?
- Normalmente os seres humanos são divididos em três grupos: os negros, os amarelos e os brancos. Mas no texto lido o autor não leva em conta essa divisão.
 - Como se chama o menino branco?
 - E o menino negro?
- Desenhe o menino marrom e o menino cor de rosa.

Os trabalhos realizados em sala de aula serão expostos em forma de painéis nos corredores e pátio da escola e apresentados a comunidade escolar.

Terra Sonâmbula



DADOS DA OBRA

TÍTULO: Terra Sonâmbula

AUTOR: Mia Couto

EDITORA: Companhia de bolso

DESCRIÇÃO: No Moçambique pós-independência, mergulhado na devastadora guerra civil que se estendeu por dez anos, o velho Tuahir e o menino Muidinga empreendem uma viagem recheada de fantasias míticas. Terra Sonâmbula — considerado pelo júri especial da Feira do Livro de Zimbabwe um dos doze melhores livros africanos do século XX — é um romance em abismo, escrito numa prosa poética que remete a Guimarães Rosa. Mia Couto se vale também de recursos do realismo mágico e da arte narrativa tradicional africana para compor esta bela fábula, que nos ensina que sonhar, mesmo nas condições mais adversas, é um elemento indispensável para se continuar vivendo.

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/terra-sonambula-8813719.html>

Terra Sonâmbula

ATIVIDADE SUGERIDA:

1. Realizar a leitura do livro da maneira que mais se adeque a rotina da turma.
2. Contextualiza os alunos sobre a situação política e cultural do país em que se desenvolve o romance. Conversar com os alunos sobre o “pano de fundo” do livro, uma guerra civil que devastou Moçambique por sucessivos conflitos armados. Durante os anos de 1965 a 1975, o confronto foi contra o domínio português e pela independência do país. A independência de Portugal acontece em 1975, iniciando-se assim, disputas internas pelo poder entre partidos civis. Tais conflitos ocorreram de 1976 a 1992, fazendo milhares de vítimas e arrasando o país. O livro, Terra Sonâmbula (1992) retrata o último período dessa guerra civil, o livro foi publicado pela primeira no ano em que foi assinado o Acordo Geral de Paz entre os dois grupos, que hoje disputam pacificamente as eleições.
3. Com base no conteúdo abordado, pedir para que os educandos respondam as seguintes questões:
 - a) Você acredita que disputa de poder pode ser benéfica para uma população?
 - b) O que no contexto apresentado você traria para sua realidade no seu bairro?
 - c) Com base no que leu e produziu, faça um texto mostrando outras formas de “revolução” que não seja a mesma utilizada no livro.

Tudo Bem Ser Diferente



DESCRIÇÃO: Tudo bem ser diferente trabalha com as diferenças de cada um de maneira divertida, simples e completa, alcançando o universo infantil e abordando assuntos que deixam os adultos de cabelos em pé, como adoção, separação de pais, deficiência física, preconceito racial, entre outros.

DADOS DA OBRA

TÍTULO: Tudo bem ser diferente

AUTOR: Todd Parr

EDITORA: Panda Books

.Fonte: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/tudo-bem-ser-diferente-3105655>

Tudo bem ser diferente

ATIVIDADE SUGERIDA:

- **1ª etapa:** Na sala de informática a professora apresentará diversas imagens sobre o tema diversidade culturais e também um vídeo no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=2DqiJgNBInA>;
- **2ª etapa:** A seguir eles irão fazer a atividade **Vendo-me no espelho: Autorretrato**. Após o diálogo, leve para sala de aula um espelho, e solicite que cada aluno vá até ele e se observe: formato do rosto, tipo de cabelo, cor da pele, dentre outras. Depois, conte-lhes que vamos fazer um autorretrato. Explique-lhes que não precisa ficar idêntico, mas temos que buscar aproximar com as nossas principais características. Entregue uma folha de papel para cada aluno e solicite que desenhe seu autorretrato, solicite que coloque todas as características que achar importante. Peça que cada aluno se apresente para o grupo mostrando seu autorretrato, depois montarei com eles um painel e apresentar na sala de aula. Abaixo encontra-se a foto desse momento;
- **3ª etapa: Aprendendo com a música-** A música é um ótimo recurso para fomentar debates sobre um tema e motivar os alunos, pois é uma atividade prazerosa e que faz parte do universo infantil. Propicia também um texto para explorar atividades da Língua Portuguesa, pois é um gênero textual muito rico, por trabalhar com rimas e aliterações. Com a finalidade de ampliar os debates sobre a temática da aula, sugerimos que utilize a música de Gilberto Gil e Preta Gil. Antes de apresentar o vídeo pergunte aos alunos se conhecem a música “Ser diferente é normal” de Gilberto Gil e Preta Gil. Para isto, você poderá utilizar o Site do “YouTube”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPls>>. Retomar a letra da música “Ser diferente é normal”. Proponha uma leitura jogralizada da letra, é divertido e os alunos gostam. Divida as estrofes entre meninos e meninas

Menina Bonita do Laço de Fita



DESCRIÇÃO: Um coelho branco apaixonado por uma criança negra. Isso é possível? Sim, e a comprovação está nas páginas do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Nosso coelho, aliás, vai além: quer também ter a pele escura, igualzinha à da linda menina. O simpático coelho faz de tudo para conseguir seu intento: entra numa lata de tinta preta, come jabuticabas até passar mal e toma inúmeras xícaras de café. Tudo em vão! Entretanto, quando a lindíssima mãe da criança entra em cena, tudo se explica para o curioso animal. Daí para a frente, o coelho segue um caminho natural que o leva a se aproximar cada vez mais de sua admirada criança negra e do seu objetivo de ter os pêlos escurecidos. Além do caráter lúdico de sua criação, a autora coloca em cena, nesta obra, diversos aspectos muito debatidos nos dias de hoje, como a auto-estima das crianças negras e a fraternidade inter-racial.

DADOS DA OBRA

TÍTULO: Menina bonita do laço de fita

AUTOR: Ana Maria Machado

EDITORA: Ática

.Fonte: <https://www.travessa.com.br/menina-bonita-do-laco-de-fita-7-ed-2000>

Menina Bonita do Laço de Fita

ATIVIDADE SUGERIDA:

□ ANALISAR A HISTÓRIA SEGUINDO OS ITENS PONTUADOS:

1. Aproveitar a descoberta do coelho ("a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos") e perguntar aos alunos com quem eles acham que se parecem. Essa atividade pode desdobrar-se em outras, por exemplo:
 - a) as crianças farão entrevistar os pais para saberem com quem se parecem e apresentar os resultados da pesquisa oralmente (Por exemplo, dizendo frases como: Minha mãe diz que meus olhos são parecidos com os dela, mas que meus cabelos e minha boca se parecem com os da minha avó.).
 - b) os alunos trarão fotografias de parentes (pais, avós, tios, irmãos, por exemplo); atrás de cada foto deve constar o nome da criança que a trouxe; os alunos dividem-se em grupos de quatro. As fotos de cada grupo são empilhadas, com a frente para cima; os alunos tiram a sorte para ver quem começa jogando; o primeiro pega a primeira foto e tenta adivinhar quem a trouxe, observando as semelhanças entre as fotos e os colegas de grupo; se foi ele mesmo quem trouxe a foto, deve embaralhar a pilha, para que a fotografia saia do primeiro lugar; enquanto for acertando, o jogador continuará jogando. Ganhará o jogo quem tiver acertado mais. Ao final, as crianças devem contar aos colegas de grupo quem são as pessoas que estão nas fotos. Terminada a brincadeira, o (a) professor(a) colocará para a turma a seguinte questão: somos parecidos com as pessoas da nossa família? O coelho branco estava certo em suas conclusões?
2. Pedir às crianças que desenhem:
 - a) a menina do laço de fita e a mãe;
 - b) o coelho e sua nova família;
 - c) suas famílias.

Menina Bonita do Laço de Fita

3. Organizar uma roda de conversas. Rer o trecho: "O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava: - Ah, quando eu casar quero ter uma filhinha pretinha e linda que nem ela." Questionar: O que é ser bonito? Como uma pessoa deve ser para ser bonita? Mostrar às crianças que nem sempre temos a mesma opinião sobre um assunto e que isso é muito bom, pois o mundo seria muito aborrecido se todos pensassem do mesmo jeito e se, por exemplo, só existisse um único modelo de beleza. Destacar que o importante é respeitar as diferenças. Conversar com a classe sobre os padrões de beleza existentes em "Menina bonita".
4. Mostrar, num mapa-múndi, os cinco continentes - a América, a Europa, a Ásia, a África e a Oceania, ressaltando que eles são divididos em países, cada um com seus costumes e tradições, suas festas, músicas e danças, suas religiões e seu jeito de ser, pois ninguém é igual a ninguém e é isso que dá graça à vida.
5. Conversar com as crianças sobre as "famílias" (povos) que formam o Brasil: os índios, o negro, o colonizador europeu, os imigrantes italianos, japoneses, árabes, judeus etc. Explicar que esses povos foram se cruzando, para formar a grande família brasileira, que tem as características de suas origens. Lembrar aqui as contribuições desses povos nas festas, na música, na culinária, nas histórias etc.



Considerações Finais

Através do desenvolvimento deste trabalho acreditamos que a Literatura Africana e Afro-Brasileira vem a ser um instrumento riquíssimo para a promoção de uma pedagogia que promova uma educação antirracista. Esperamos que as propostas de atividades contidas neste guia possam orientar os profissionais da educação a vislumbrar novas possibilidades de trabalho com as temáticas que se relacionam com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Além das questões práticas, esperamos que esse guia possa sensibilizar os/as educadores/as sobre a importância da escola na promoção da igualdade racial e do desenvolvimento positivo da identidade negra, além de permitir que a escola seja um espaço de reflexão e construção acerca dos problemas que envolvem a sociedade e que tanto marginalizam crianças e adolescentes.

Por fim, esperamos que este seja apenas o início de um trabalho, e que possamos, enquanto pesquisadora e professora, colaborar sempre mais para a promoção de uma educação antirracista.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. **Parecer nº 03/2004.** Conselho Pleno/ DF nº. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006

_____. **Saberes e fazeres, v.2: modos de sentir.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** Companhia de Bolso, 2016.


FAUSTINO, Oswaldo; MACEDO, Aroldo. **LUANA- a menina que viu o Brasil neném.** FTD, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** ÁTICA, 2011.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente.** Panda Books, 2002.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da. Ensino Fundamental. In.: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SEDAD, 2006.

ZIRALDO, **O menino marrom.** Melhoramentos, 2012.



Referências

SITES CONSULTADOS

- <https://leiturinha.com.br/blog/vozes-negras-na-literatura-a-importancia-da-representatividade-nos-livros-infantis/>
- <https://www.nerdprofessor.com.br/mapa-da-africa/>
- <https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mapa-mundi/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>
- <https://www.geledes.org.br/34-contos-africanos-estao-disponiveis-para-download-gratuito/>
- <http://teiasdeanansi.blogspot.com/2011/08/anansi-e-o-bau-de-historias.html>
- <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-fabulas-africanas-para-uma-cultura-de-paz/>
- <https://www.saraiva.com.br/luana-a-menina-que-viu-o-brasil-nenem-col-as-aventuras-de-luana-444676.html>
- <https://www.saraiva.com.br/o-menino-marrom-4236656.html>
- <https://www.saraiva.com.br/terra-sonambula-8813719.html>
- <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/tudo-bem-ser-diferente-3105655>
- <https://www.youtube.com/watch?v=2DoiJxNBjNA;v>
- <http://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPls>
- <https://www.travessa.com.br/menina-bonita-do-laco-de-fita-7-ed-2000>

ANEXOS

Anexo A: Regimento Interno

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA OLAVO MELO
RUA PRINCIPAL S/N PINDOBA
PAÇO DO LUMIAR - MA

REGIMENTO INTERNO DA U E B OLAVO MELO

Ensino fundamental do 1º ao 4º ano
Turnos matutino e vespertino

Paço do Lumiar
2018

Regimento Interno da U E B Olavo Melo

SUMÁRIO

TÍTULO I - Da Caracterização Da Escola	2
TÍTULO II - Da Finalidade Da Educação	3
CAPÍTULO I - Da Finalidade	3
TÍTULO III - Da Organização Administrativa	3
CAPÍTULO I - Da Diretoria	3
SEÇÃO I - Da Constituição	3
SEÇÃO II - Da Competência da Diretoria	3
SEÇÃO III - Da Escrituração Escolar e Arquivo	4
CAPÍTULO II - Dos Órgãos Colegiados	5
CAPÍTULO III - Dos Serviços Auxiliares	5
SEÇÃO I - Da Biblioteca	5
SEÇÃO II - Da Limpeza, Conservação e Manutenção	6
SEÇÃO III - Da Portaria e Vigilância	6
TÍTULO IV - Do Serviço Técnico Pedagógico	6
CAPÍTULO I - Do Serviço de Orientação Educacional	6
CAPÍTULO II - Dos Serviços Pedagógicos Complementares	7
SEÇÃO I - Das Aulas de Reforço	7
SEÇÃO II - Programa Mais Educação	7
SEÇÃO III - Programa Mais Cultura	7
TÍTULO V - Da Avaliação	8
CAPÍTULO I - Da Verificação do Rendimento Escolar	8
CAPÍTULO II - Da Promoção	9
CAPÍTULO III - Da Recuperação	9
CAPÍTULO IV - Do Atendimento ao Aluno em Situação Especial	9
TÍTULO VI - Do Regime Escolar	11
CAPÍTULO I - Do Ano Letivo	11
CAPÍTULO II - Da Matrícula	11
CAPÍTULO III - Da Transferência	12
TÍTULO VII - Dos Direitos e Deveres	12
CAPÍTULO I - Do Corpo Docente	12
CAPÍTULO II - Do Corpo Discente	12
TÍTULO VIII - Do Regime Disciplinar	14
CAPÍTULO I - Das Finalidades	14
CAPÍTULO II - Das Penalidades	14
TÍTULO IX - Das Disposições Gerais	14

TÍTULO I Da Caracterização Da Escola

I. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

- a) Denominação
 - Unidade de Educação Básica Olavo Melo
 - Nível básico: Ensino Fundamental: 1º ano ao 4º ano.
- b) Instituição Legal
 - Constituição Federal 1988;
 - Emendas Constitucionais nº. 53/2006 e 59/2009;
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96;
 - Leis Federais nº 11114/05 e 11274/06;
 - Constituição Estadual – Lei 12796/13 e 475/13;
 - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90;
 - Plano Municipal de Educação de Paço do Lumiar;
 - Código Penal (artigo 246).
- c) Entidade Mantenedora
 - A UEB Olavo Melo é mantida pela Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar.
- d) O símbolo da UEB Olavo Melo
 - Bandeira da Escola.

II. HISTÓRICO

A Unidade de Educação Básica Olavo Melo foi fundada no dia 05 de fevereiro de 1985, pelo governo do saudoso Prefeito Joaquim Aroso e originou-se a partir da Escola Comunitária que funcionava no barracão do Bumba Meu Boi da Pindoba, tendo como responsável o saudoso Vereador Hildeberto Oliveira.

A Escola Comunitária funcionou durante 3 anos, logo em seguida o Sr. Jonnes José Ferreira e sua mãe Maria José Ferreira, ambos já falecidos, doaram o terreno onde hoje funciona a UEB Olavo Melo. A prefeitura construiu o prédio da escola e esta foi transferida para as novas instalações para atender as crianças matriculadas Escola Comunitária, foram formadas duas turmas da 1ª série, tendo como funcionários: as professoras Sra. Divina e Sra. Vera Lúcia, que trabalhavam como voluntárias, a Agente de Serviços Gerais Sra. Vitória Ferreira, como e o vigia Sr. Juarez Domingos.

A escola teve várias denominações ao longo da sua história e as duas últimas denominações surgiram em homenagem ao Ex-prefeito Olavo da Silveira Melo, a saber:

- a. Escola Nova de Pindoba Escola;
- b. Escola Hildeberto Oliveira;
- c. Unidade Escolar Olavo Melo;
- d. Unidade de Educação Básica Olavo Melo.

É objetivo da escola oferecer educação de qualidade, para que os todos os alunos exerçam a cidadania, a cultura popular presente na comunidade, nesse sentido se trabalha do resgate das manifestações populares como o tambor de crioula e o bumba meu boi, que é uma tradição da comunidade e que se faz presente em nossa escola com o boizinho da UEB Olavo Melo.

Destarte, o presente Regimento se destina a UEB Olavo Melo, que através da Secretaria de Educação, oferece o Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ano, nos turnos Matutino e Vespertino, com 227 (duzentos e vinte sete) alunos devidamente matriculados e executa os programas Mais Educação e Mais Cultura. O presente documento define os direitos e deveres de todos os docentes, discentes e demais profissionais da Escola.

TÍTULO II
Da Finalidade Da Educação

CAPÍTULO I
Da Finalidade

Artigo 1º – A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação do povo brasileiro e é papel da escola, de forma democrática e comprometida, a promoção do ser humano na sua integridade para estimular os valores na formação de hábitos e comportamentos dos grupos. A Educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a cidadania. E tem por fim:

- I. A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e dos demais grupos que compõe a comunidade;
- II. O respeito à dignidade e a liberdade fundamental do ser humano;
- III. O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio e a possibilidade de vencer as dificuldades;
- IV. Combater o preconceito de classe e/ou de raça.

Artigo 2º – A UEB Olavo Melo, de acordo com a legislação vigente se compromete, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais cristãos; promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho baseado nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. valorização do profissional da Educação Escolar;
- VI. garantia do padrão de qualidade;
- VII. valorização da experiência extraescolar;
- VIII. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Artigo 3º – As escolas da rede municipal têm como objetivo geral o ensino do aluno proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização. Assim como despertar e estimular a participação da comunidade no cotidiano da Escola.

TÍTULO III
Da Organização Administrativa

CAPÍTULO I
Da Diretoria

SEÇÃO I
Da Constituição

Artigo 4º – A diretoria da UEB Olavo Melo, que é seu órgão deliberativo e executivo, será exercida por profissional graduado, nomeado pela Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, através de uma portaria devidamente credenciado sob o ponto de vista legal.

Artigo 5º – A diretoria será assessorada pelos serviços administrativo e técnico-pedagógico.

SEÇÃO II
Da Competência da Diretoria

Artigo 6º – A diretoria preside a vida da comunidade escolar, é responsável, juntamente com o Conselho Escolar, pelo provimento das condições para o funcionamento regular e efetivo da escola.

Artigo 7º – Compete à diretoria:

- I. Ter clareza de que sua atuação estar voltada para os objetivos comuns e sua postura pautadas na transparência de ações;

- II. Promover momentos de reflexão, abertura ao diálogo e, principalmente procurar estabelecer a participação de todos tornando o ambiente de ensino e aprendizagem plurais e abertos;
- III. Gerenciar e coordenar as atividades administrativas e pedagógicas de acordo com as ações elencadas no Projeto Político Pedagógico (PPP);
- IV. Presidir reuniões com o corpo docente, discente e administrativo;
- V. Supervisionar e coordenar atividades escolares e administrativas;
- VI. Administrar junto ao Conselho Escolar o funcionamento sistemático dos serviços que integram a escola;
- VII. Representar a Escola perante órgãos da administração pública;
- VIII. cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos competentes;
- IX. velar pela fiel observância do regime didático e disciplinar;
- X. coordenar e supervisionar todas as atividades administrativas e pedagógicas;
- XI. favorecer a integração da escola com a comunidade, através de mútua cooperação na realização das atividades de caráter cívico, social, cultural e religioso;
- XII. assegurar a unidade de todo o organismo do estabelecimento;
- XIII. responder por quaisquer recursos destinados ao estabelecimento, deles prestando contas à Semed;
- XIV. velar pela fiel observância do disposto neste regimento;
- XV. efetivar a matrícula inicial e renovada;
- XVI. relacionar os alunos das turmas para organização do diário de classe;
- XVII. relacionar os nomes dos alunos com documentação incompleta;
- XVIII. preparar a pasta individual do aluno;
- XIX. preencher histórico escolar;
- XX. organizar listas e fichas que constituirão os fichários de informações;
- XXI. garantir a perfeita conservação dos documentos arquivados, com máximo sigilo;
- XXII. atualizar o arquivo para atender as necessidades da escola, verificando os documentos existentes para constatar os que são realmente necessários, incinerando os documentos desnecessários;
- XXIII. desempenhar outras atividades compatíveis com a natureza do cargo que lhe forem atribuídas pela Semed.

SEÇÃO III **Da Escrituração Escolar e Arquivo**

Artigo 8º – A escrituração escolar e arquivo serão organizados de modo a permitir em qualquer tempo a verificação:

- I. da identidade de cada aluno da escola;
- II. da regularidade de seus estudos;
- III. da autenticidade de sua vida escolar.

Artigo 9º – Os atos escolares para efeito de registro, comunicação de resultado e arquivamento, serão escriturados em livros e fichas padronizados observando-se, no que couber, as disposições legais aplicáveis.

Artigo 10 – Serão os seguintes os livros de escrituração escolar:

- I. Registro de matrícula;
- II. Atas dos resultados finais;
- III. Diários de classe;
- IV. Ponto de professores e funcionários;
- V. Transferências expedidas e recebidas.

Artigo 11 – Os documentos são avaliados, identificados, etiquetados, expedidos em duas vias, e arquivados nos seus devidos lugares. Encerrado o ano letivo toda documentação do ano corrente é arquivada e os diários de classe poderão ser incinerados depois de dois anos.

CAPÍTULO II Dos Órgãos Colegiados

Artigo 12 – Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, indispensável para o acompanhamento do processo educacional. Periodicamente os professores, coordenadores pedagógicos e gestores, reúnem-se para refletirem conjuntamente e avaliarem o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.

Artigo 13 – São funções do Conselho de Classe:

- I. Acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos;
- II. Analisar o rendimento escolar dos alunos, a partir dos resultados da avaliação formativa, contínua e cumulativa do seu desempenho;
- III. Diagnosticar dificuldades e apontar soluções tanto em relação aos alunos e turmas, quanto aos docentes;
- IV. Favorecer mudanças para construção de estratégias mais adequadas à aprendizagem de cada turma e/ou aluno;
- V. Elaborar ações que visem a recuperação do aluno e outras atividades de apoio;
- VI. Favorecer a integração e sequencia dos conteúdos curriculares de cada ano;
- VII. Revisar periodicamente o plano de ensino;
- VIII. Propor alternativas que visem o melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas;
- IX. Identificar os progressos e mudanças dos aspectos comportamentais dos alunos;
- X. Criar medidas disciplinares ou de reajustamento a qualquer membro do corpo discente;
- XI. Favorecer a integração entre os professores, aluno e família;
- XII. Tornar a avaliação mais dinâmica e compreensiva;
- XIII. Deliberar sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos.

Parágrafo Único – O Conselho de Classe é constituído por todos os professores de turma, coordenador, diretoria e pais/responsáveis de alunos, podendo ainda permitir a participação dos alunos representantes de turma.

CAPÍTULO III Dos Serviços Auxiliares

Artigo 14 – São serviços auxiliares:

- I. Biblioteca;
- II. Limpeza, conservação e manutenção;
- III. Portaria e vigilância.

SEÇÃO I Da Biblioteca

Artigo 15 – A biblioteca constitui serviços pedagógicos complementares da escola, se destina aos alunos, professores e comunidade incentivando as pesquisas e atividades pedagógicas.

Artigo 16 – A biblioteca terá por finalidade fornecer os elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisas.

Artigo 17 – Será da competência do bibliotecário:

- I. Selecionar, organizar os materiais bibliográficos e audiovisuais para o uso de professores, alunos e pessoal administrativo, bem como controlar a circulação desses materiais;
- II. Organizar, catalogar, classificar os livros e materiais sob sua guarda, mantendo-os em bom estado de conservação e higiene;
- III. Controlar a entrada e saída de livros e material da biblioteca, registrando-as em fichas apropriadas;
- IV. Manter intercâmbio de informações com bibliotecas e instituições congêneres, sensibilizando professores e alunos para o hábito da leitura;
- V. Permanecer no recinto da biblioteca durante o seu funcionamento.

5

SEÇÃO II
Da Limpeza, Conservação e Manutenção

Artigo 18 – Profissionais responsáveis em zelar pela conservação dos móveis e equipamentos escolares, da limpeza do prédio para a manutenção da ordem e da disciplina, fazendo-se presente como apoio nas atividades comemorativas promovidas pela escola.

Artigo 19 – Compete ao setor de limpeza, conservação e manutenção:

- I. Responsabilizar-se pelo asseio, arrumação, conservação e manutenção do prédio, das instalações, móveis e utensílios da escola;
- II. Executar outras tarefas determinadas pela direção;
- III. Auxiliar na realização de festas, reuniões e outros eventos escolares;
- IV. Ter higiene na preparação e distribuição da alimentação escolar;

SEÇÃO III
Da Portaria e Vigilância

Artigo 20 – Compete ao setor de portaria e vigilância:

- I. Abrir e fechar o prédio no horário determinado pela direção;
- II. Manter sob guarda as chaves do estabelecimento e de todas as suas dependências;
- III. Controlar a entrada e a saída dos alunos nos horários determinados pela direção;
- IV. Executar outras tarefas que lhe forem atribuídas pela direção;
- V. Atender as pessoas que visitarem a escola ou desejarem informações com cordialidade e respeito.

TÍTULO IV
Do Serviço Técnico Pedagógico

CAPÍTULO I
Do Serviço de Orientação Educacional

Artigo 21 – O serviço de Orientação Educacional será mantido junto aos professores e alunos com a finalidade de elaborar o plano pedagógico explicitado pela filosofia da escola, juntamente com a promoção do ajustamento pessoal e social dos alunos, através de orientação sistemática.

Artigo 22 – O serviço de orientação será constituído pelo Serviço de Coordenação Pedagógica e Assessoria Técnica da Semed, em harmonia com a direção.

Artigo 23 – São funções do Coordenador Pedagógico:

- I. Planejar, implantar e coordenar as atividades escolares;
- II. Estimular a qualidade do ensino;
- III. Criar condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- IV. Estimular a criatividade dos docentes para a execução das atividades de caráter cultural e social;
- V. Observar o desempenho dos docentes em sala de aula;
- VI. Orientar e avaliar todas as atividades pedagógicas da escola;
- VII. Promover a interação e solidariedade entre docentes, discentes e demais funcionários da escola;
- VIII. Fazer o registro das atividades realizadas na escola;
- IX. Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas na escola;
- X. Contribuir com o corpo docente da escola promovendo encontros, reuniões, sessões de estudos que atendam às necessidades da escola;
- XI. Auxiliar os professores a melhor compreensão dos objetivos e processo educativo assumido pela Escola;
- XII. Orientar os professores na aquisição de maior competência didática;
- XIII. Garantir a unidade do planejamento pedagógico e a eficiência de sua execução, propiciando condições para a participação efetiva de todo corpo docente;
- XIV. Coordenar reuniões do corpo docente;

- XV. Supervisionar os recursos materiais e condições ambientais exigidos para eficiência da aprendizagem;
- XVI. Participar da elaboração de horários de aula e demais atividades escolares, bem como do planejamento dos estudos de recuperação.

CAPÍTULO II

Dos Serviços Pedagógicos Complementares

Artigo 24 – A UEB Olavo Melo manterá os serviços pedagógicos complementares previstos neste Regimento:

- I. Aulas de reforço;
- II. Programa Mais Educação;
- III. Programa Mais Alfabetização.

SEÇÃO I

Das Aulas de Reforço

Artigo 25 – As aulas de reforço serão programadas para o desenvolvimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem e poderá ser trabalhado no contra turno e/ou aos sábados, sendo que as aulas aos sábados deve ser comunicada a SEMED através de ofício para autorização do transporte escolar.

SEÇÃO II

Programa Mais Educação

Artigo 26 – O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Além das atividades pedagógicas, lúdicas, esportivas, proporcionará uma aprendizagem prazerosa, buscando a integração, socialização e respeito às diferenças.

Parágrafo Único – A UEB Olavo Melo, integrada a rede pública de ensino municipal aderiu ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optou por desenvolver atividades pedagógico dentro do programa Mais Educação as atividades: Teatro, capoeira e futebol.

TÍTULO V

Da Avaliação

CAPÍTULO I

Da Verificação do Rendimento Escolar

Artigo 27 – Diferente da perspectiva de avaliação no sistema seriado, a avaliação no Ciclo de Alfabetização não objetiva uma classificação ou aprovação de um nível para o outro, mas sim objetiva conhecer o aluno, diagnosticar seu nível de aprendizagem e a partir dos resultados apresentados, buscar uma intervenção pedagógica que garanta uma aprendizagem significativa para o aluno.

Artigo 28 – Os registros produzidos a partir dos acompanhamentos pedagógicos avaliativos estabelecidos no Diário Escolar serão fonte de informação para a execução de práticas pedagógicas que garantam a intervenção durante o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

3º ano):

Artigo 29 – Conceitos e sua equivalência em nota para o Ciclo de Alfabetização (1º ao

- I. D - DESENVOLVIDO: O aluno demonstrou ter garantido seus Direitos de Aprendizagem instituídos – 10.0;
- II. PD – PARCIALMENTE DESENVOLVIDO: O aluno demonstrou ter construído a maioria dos seus Direitos de Aprendizagem instituídos – 8.0 a 9.0;
- III. ED – EM DESENVOLVIMENTO: O aluno apresenta-se em fase de construção dos seus Direitos de Aprendizagem – 6.0 a 7.0;
- IV. ND – NÃO DESENVOLVEU: Embora tenham sido propostas diferentes situações de aprendizagem, o aluno ainda apresenta fragilidades na construção dos seus Direitos de Aprendizagem – 5.0.

Artigo 30 – Instrumentos de registro e acompanhamento do desempenho escolar do Ciclo de Alfabetização são:

- I. Planos de aula;
- II. Diário de Classe – instrumento que contém frequência do aluno, dias letivos, Direitos de Aprendizagem e conteúdos trabalhados bimestralmente, além de fichas de acompanhamento de aprendizagem. Deve ser preenchido obrigatoriamente pelo professor, não ultrapassando para o bimestre subsequente;
- III. Relatório – deverá ser feito um relatório ao final do ano letivo somente dos alunos que não consolidaram os Direitos de Aprendizagem trabalhados durante a etapa. Neste relatório deverá conter os avanços e dificuldades do aluno tanto no aspecto cognitivo quanto sócio emocional.

§ 1º – Os alunos inseridos no 1º ano e no 2º ano serão promovidos com progressão direta (PD) ou progressão com apoio didático (PAD), exceto se eles obtiverem frequência inferior a 75% das horas letivas trabalhadas.

§ 2º – O 3º ano é a etapa final do Ciclo de Alfabetização, portanto é necessário que o aluno finalize essa etapa com os Direitos de Aprendizagem consolidados, caso contrário, o aluno não poderá ser promovido para o ano seguinte, ficando então retido (RT) nessa última etapa.

Artigo 31 – O registro do desempenho escolar no Ensino Fundamental, 4º ano, ocorre por meio da verificação dos objetivos e direitos de aprendizagem adquiridos a partir dos diferentes componentes curriculares, conforme regulamentação da LDBEN nº. 9394/96.

Artigo 32 – Instrumentos de registro e acompanhamento do desempenho escolar do 4º ano são:

- I. Plano de aula
- II. Boletim – é o documento escolar em que são registradas as notas dos estudantes;
- III. Diário de classe – instrumento que contém frequência do aluno, dias letivos, registro de notas, conteúdos trabalhados, aspectos psicológico, intelectual e social no ambiente escolar. Deve ser preenchido obrigatoriamente pelo professor, não ultrapassando para o bimestre subsequente;
- IV. Instrumento de acompanhamento individual bimestral – é um instrumento bimestral, onde o professor deve registrar os Direitos e Objetivos de aprendizagem desenvolvidos e em desenvolvimento.

Parágrafo Único – A média bimestral dos estudantes do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar será calculada de forma contínua de modo a considerar as Tarefas Avaliativas de Caráter Qualitativo e Tarefas Avaliativas de Caráter Quantitativo durante todo o ano letivo.

CAPÍTULO II Da Promoção

Artigo 33 – Para aprovação deverão ser observados os seguintes critérios:

- I. Para efeito de aprovação, o estudante deverá atingir no mínimo nota 7,0 (sete) em cada disciplina/ área de conhecimento, ou seja, o aluno que obtiver, no somatório

anual dos quatro bimestres, um total igual ou superior a 28 (vinte e oito) pontos, será aprovado;

- II. Exige-se, ainda, para aprovação a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas estabelecidas no ano, salvo nos casos de faltas justificadas;
- III. É vedada a cobrança de qualquer taxa ou equivalente para a realização de prova ou atividade de avaliação de aprendizagem;
- IV. Os procedimentos relacionados a avaliação da aprendizagem, incluindo previsão de datas, realização de segunda chamada, de recuperação e de prova final deverão obrigatoriamente constar no calendário da escola.

CAPÍTULO III Da Recuperação

Artigo 34 – A recuperação da aprendizagem constitui-se um processo à disposição de professores e alunos, para garantir a superação de dificuldades encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo. Os alunos em recuperação receberão assistência integral do professor que considerará, dentre outros aspectos fundamentais, as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada um.

- I. Recuperação Paralela – estratégia de intervenção que se constitui em uma nova oportunidade para que o estudante alcance o desempenho esperado e deve ocorrer concomitantemente ao processo educativo para garantir a superação de dificuldades no percurso escolar do estudante;
- II. Recuperação Bimestral – deverá acontecer sempre que o aluno obtiver média bimestral inferior a 7,0 (sete) e o resultado da recuperação bimestral deve ser obrigatoriamente registrado no diário de classe, nas páginas destinadas ao registro do desempenho do estudante;
- III. Recuperação Final – consiste em mais uma oportunidade para o estudante avançar em seu desempenho e obter êxito no processo de construção do conhecimento.

CAPÍTULO IV Do Atendimento ao Aluno em Situação Especial

Artigo 35 – A proposta educacional inclusiva é aquela que vê os alunos especiais como titular dos mesmos direitos que os demais. O atendimento educacional especializado e o apoio especial são instrumentos necessários, para que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e sem discriminação, não se pode impedi-los de frequentar o mesmo ambiente que qualquer outro educando. Aprender é direito do aluno e ensinar é independente do nível de conhecimento do qual o aluno seja capaz de assimilar, dever do professor.

Artigo 36 – A matrícula do aluno público alvo da Educação Especial na classe correspondente, bem como a sua promoção para séries mais avançadas, deve sempre levar em conta a idade cronológica, o grau de maturidade psicossocial e a experiência de vida em relação aos demais estudantes.

Artigo 37 – A terminalidade específica para o ensino fundamental varia segundo a manifestação da deficiência e a alternativa de atendimento oferecida:

- I. Os estudantes com deficiência física e visual com matrícula no ensino regular estão sujeitos aos mesmos critérios adotados para os seus pares, que não apresentam deficiência, respeitadas as especificidades de cada caso, no que tange às necessidades de códigos aplicáveis e equipamentos especializados para a avaliação do seu desempenho;
- II. Os estudantes com surdez com matrícula em classes comuns ou especiais do ensino regular têm terminalidade do ensino fundamental, em função da apropriação dos conteúdos curriculares, independentemente da forma de organização curricular em consonância com o artigo 23 da Lei 9.394/96;
- III. a avaliação do desempenho do estudante com surdez que apresenta dificuldade com a modalidade oral da língua, deve levar em consideração sua necessidade de comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais;

- IV. A estrutura frasal dos estudantes com surdez não deve interferir na avaliação do conteúdo das mensagens escritas;
- V. Os estudantes com deficiência intelectual e deficiência múltipla com deficiência intelectual associada, bem como os que apresentem transtornos globais do desenvolvimento, dependendo da síndrome, com matrícula em classes comuns do ensino regular ou que frequentam salas especiais têm terminalidade em função dos níveis de desenvolvimento geral e pessoal, considerando os conteúdos curriculares mínimos e níveis de socialização alcançados;
- VI. Os estudantes com altas habilidades podem ter terminalidade antecipada devido ao avanço de seus estudos, conforme o artigo 17 da Resolução 02/2014.

§1º. Para o ingresso nas alternativas de atendimento e serviços de educação especial, o aluno é submetido a um diagnóstico educacional que tem por objetivo levantar as possibilidades e necessidades educacionais específicas e posterior encaminhamento a sala de recursos multifuncional:

- a. Pesquisas e estudos científicos para aprimorar os processos pedagógicos;
- b. Avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica composta no mínimo por professor, supervisor e/ou orientador educacional;
- c. Diagnóstico multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da Educação e Saúde, quando for o caso, e com a participação da família;
- d. Relatório circunstanciado das informações básicas que justifiquem a oferta;
- e. Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno.

Artigo 38 – A certificação especial de conclusão de etapa ou curso de educação básica oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, no que e como couber, descreverá as habilidades e competências a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento, de que constem ainda:

- I. Avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o aluno;
- II. Tempo de permanência na etapa do curso;
- III. Processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social;
- IV. Nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

Artigo 39 – O tratamento a que se referem os artigos anteriores, relacionado à matrícula, aproveitamento e frequência, deverá ser planejado pelo Serviço de Orientação Pedagógica, de acordo com as possibilidades da Escola.

TÍTULO VI Do Regime Escolar

CAPÍTULO I Do Ano Letivo

Artigo 40 – O Calendário Escolar deve ser cumprido e obedecer às regras com todas as suas atividades diárias, pois terá por finalidade a previsão dos dias e períodos destinados à realização das atividades curriculares devendo especificar:

- I. Início e término do ano escolar e do ano letivo;
- II. Dias letivos, feriados, período de matrícula e (re) matrícula, avaliação do rendimento dos alunos;
- III. Datas festivas, reuniões de pais e mestres dentre outras atividades.

Artigo 41 – O currículo da escola é baseado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas demais leis que regem a Educação Nacional.

- I. Os conteúdos curriculares serão detalhados em cada programa de aprendizagem e Projetos;
- II. No planejamento constam os objetivos didáticos elaborados por professores, gestores e técnicos pedagógicos, e constam ainda as estratégias e atividades permanentes;
- III. A carga horária deverá ser cumprida rigorosamente pela escola;

- IV. Será organizada obedecendo a um período de 200 dias de efetivo trabalho escolar, numa carga horária anual não inferior a 800 horas, sendo no mínimo, 4 horas diárias em sala de aula;
- V. Será adotada a progressão regular por anos anuais preservando a sequência curricular, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
- VI. A classificação em qualquer ano será feita:
 - por promoção, para os alunos que cursaram com aproveitamento, a série anterior;
 - por transferência para candidatos procedentes de outras escolas;
 - por avaliação posicionando o aluno no ano, independente de escolarização anterior.

Artigo 42 – O número de alunos por classe será determinado obedecendo às condições físicas das salas de aula.

CAPÍTULO II

Da Matrícula

Artigo 43 – A matrícula é processada no período que antecede o início do ano letivo, podendo os alunos renová-la após o término da apuração do rendimento escolar do ano. A Escola exigirá, por ocasião da matrícula, os seguintes documentos:

- I. foto 3x4;
- II. comprovante de endereço;
- III. certidão de nascimento;
- IV. carteira de identidade e CPF do aluno e do responsável;
- V. cartão do SUS;
- VI. número do NIS
- VII. histórico escolar, quando a matrícula for efetuada por transferência.

Artigo 44 – A matrícula não será aceita ou poderá ser cancelada em qualquer época do ano letivo, por iniciativa da Direção da Escola quando:

- I. o aluno praticar infração grave, devidamente comprovada.

Artigo 45 – No ato da matrícula o aluno, ou seu responsável, deverá tomar conhecimento das disposições deste Regimento.

CAPÍTULO III Da Transferência

Artigo 46 – A transferência poderá ser concedida ou recebida em qualquer época do ano letivo, devendo, no primeiro caso ser requerida à secretária da Escola pelo pai/responsável pelo aluno.

Artigo 47 – A transferência far-se-á, pela Base Nacional Comum fixada em âmbito nacional.

§ 1º – Para os casos que impliquem equivalência de estudos e/ou adaptação, o Serviço de Orientação Pedagógica poderá exigir os programas desenvolvidos nos estabelecimentos de origem, para reclassificação conforme §1o. do Art. 23 da Lei 9394/96.

§ 2º – Nos casos de transferências recebidas durante o ano letivo, devem ser exigidos:

- I. a frequência às aulas dadas;
- II. os respectivos resultados obtidos até a data da transferência;
- III. o sistema de apuração do rendimento escolar, com o mínimo exigido para aprovação.

TÍTULO VII Dos Direitos e Deveres

CAPÍTULO I Do Corpo Docente

Artigo 48 – Constituído de profissionais qualificados e responsáveis para exercer o compromisso de educar para a cidadania.

Artigo 49 – Os docentes terão como incumbência:

- I. elaborar o plano de aula;
- II. tratar os discentes com respeito e igualdade;
- III. organizar os materiais didáticos de uso na sala de aula;
- IV. participar das atividades promovidas pela escola;
- V. manter os diários atualizados;
- VI. participar da proposta pedagógica a ser elaborada pelo estabelecimento;
- VII. cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica elaborada;
- VIII. zelar pela eficiência da aprendizagem dos alunos;
- IX. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento;
- X. ministrar as horas-aula estabelecidas, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, às reuniões e em outras finalidades de interesse do estabelecimento;
- XI. colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade;
- XII. manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela;
- XIII. zelar pelo bom nome da escola;
- XIV. preencher ficha individual, boletim ou caderneta escolar;
- XV. levantar resultados do aluno e redigir a ata dos resultados finais.

CAPÍTULO II Do Corpo Discente

Artigo 50 – As crianças e adolescentes matriculados na U E B Olavo Melo formam o corpo discente da escola. Cabe aos alunos seguir as seguintes orientações:

- I. Ser responsável pelos seus pertences pessoais e escolares, pois a escola se isenta da responsabilidade, em caso de furto, perda ou qualquer dano, inclusive pelas bicicletas, de sanar as perdas;
- II. Em caso de necessidade os pais deverão fornecer a medicação de uso frequente do aluno, a escola não fornece qualquer tipo de medicamento;

- III. A saída do aluno, antes do término das atividades do período, somente será permitida por motivo justo e com autorização do professor ou da gestão, com anuência do responsável;
- IV. A escola fica isenta da responsabilidade pelos alunos que deixam de frequentar a escola, para ficarem perambulando pelas ruas, no horário das aulas;
- V. Todo final de bimestre haverá reunião de Pais/Responsáveis e professores para tratar de assuntos diversos e do rendimento escolar, o responsável pelo aluno que tiver conceitos abaixo da média (nota inferior a 6 (seis)) será obrigado a comparecer nestas reuniões para tomar ciência da situação do aluno;
- VI. As faltas em dias de avaliações somente serão justificadas com atestados médico ou solicitação escrita do responsável;
- VII. No caso de desacato as autoridades escolares, agressões ou insultos entre alunos e/ou funcionários do Estabelecimento de Ensino, serão punidos de acordo a legislação em vigor;
- VIII. Brigas e outros atos de violência e falta de respeito não serão tolerados dentro e nas imediações desta Escola. O aluno que se envolver em tais ocorrências estará sujeito a sanções disciplinares cabíveis nas normas regimentais;
- IX. Quaisquer danos causados ao patrimônio escolar deverão ser ressarcidos pelo pais/responsável;
- X. O não cumprimento dos deveres estipulados ou a reincidência em faltas disciplinares poderão acarretar aos pais/responsáveis a responsabilidade pelos atos infratores, já que, são responsáveis pela orientação dos mesmos.

Artigo 51 – São direitos do aluno:

- I. Receber, em igualdade de condições, a orientação necessária para realizar suas atividades no processo de aprendizagem;
- II. Recorrer às autoridades escolares quando se julgar prejudicado nos seus direitos e interesses;
- III. Ser tratado com dignidade e respeito por todo o pessoal da Escola;
- IV. Garantia dos 200 dias letivos anuais e 4 horas diárias de aula;
- V. Obter do gestor e coordenador informações a respeito seu rendimento escolar;
- VI. Utilizar-se das instalações e recursos materiais da escola, mediante autorização prévia;
- VII. Utilizar as dependências da escola na forma e nos horários previstos.

Artigo 52 – São deveres do aluno:

- I. Permanecer no Estabelecimento durante todo o período escolar, esforçando-se para tirar o melhor aproveitamento das aulas e demais atividades;
- II. Respeitar Professores, Gestores, funcionários da escola e os demais colegas;
- III. Comparecer portando todo material necessário as suas atividades diárias e estar uniformizado, sendo que, quando não for possível, o responsável deverá enviar uma justificativa;
- IV. Ser assíduo e pontual, estando na sala antes da entrada do professor e ocupando sempre o lugar que lhe for destinado, saindo da sala somente quando o professor tiver terminado seu trabalho;
- V. Estudar e resolver os exercícios sempre que forem propostos, sendo honesto na apresentação das tarefas e realização de provas;
- VI. Não ter mais de três atrasos, por mês, no primeiro horário sob pena de perder as aulas e avaliações das disciplinas do dia;
- VII. Abster-se de praticar atos que perturbem a ordem, os bons costumes ou importem em desacato às autoridades escolares, bem como aos representantes da turma, quando no uso de suas atribuições;
- VIII. Indenizar o eventual estrago causado ao estabelecimento ou aos objetos de colegas, professores e funcionários;
- IX. Abster-se do uso de bebidas alcoólicas, drogas, fumo no ambiente escolar;
- X. Zelar pela conservação física e pela higiene do ambiente escolar.

**TÍTULO VIII
Do Regime Disciplinar**

**CAPÍTULO I
Das Finalidades**

Artigo 53 – O regime disciplinar, aplicável ao pessoal docente, pessoal discente e aos funcionários, tem por finalidade garantir na comunidade escolar, um ambiente que favoreça o cumprimento consciente dos direitos e deveres de cada um no exercício de suas responsabilidades, para o desenvolvimento do processo educativo.

**CAPÍTULO II
Das Penalidades**

Artigo 54 – As penalidades a se aplicarem ao pessoal docente e administrativo serão as previstas em lei (Estatuto do Servidor Público), além de comprovada incapacidade didática e pedagógica.

Artigo 55 – Os professores e funcionários estarão sujeitos às seguintes penalidades:

- I. Advertência Oral;
- II. Advertência Escrita;
- III. Devolução a Semed.

Artigo 56 – Aos alunos serão aplicadas as seguintes penalidades, conforme a gravidade e reincidência das faltas cometidas:

- I. Advertência Oral;
- II. Advertência Escrita enviada aos pais;
- III. Suspensão das Atividades Escolares;
- IV. Transferência de Turma;
- V. Exclusão, por Transferência, expedida pela direção da escola.

§ 1º. – A aplicação das penalidades que forem além da advertência oral e escrita dependerá do parecer do Diretor e do Conselho de Classe.

§ 2º. – Em caso de falta grave, após parecer da Direção e Coordenação, o aluno poderá ser suspenso mesmo que não possua advertência escrita, porém com anuência dos pais e/ou responsáveis.

Artigo 57 – São consideradas faltas graves:

- I. agressão verbal com ofensas pessoais entre alunos e falta de respeito com educadores e funcionários;
- II. agressão física, brigas, tumulto, em qualquer dependência da escola e adjacências, principalmente quando estiver fazendo uso do uniforme;
- III. práticas ofensivas à moral e aos bons costumes.

Artigo 58 – Havendo prova ou teste no dia da suspensão, será atribuída nota ZERO ao aluno.

**TÍTULO IX
Das Disposições Gerais**

Artigo 59 – Esse regimento abrange a UEB Olavo Melo, bem como seu nível de ensino (Ensino Fundamental de 1º ao 4º ano) e os casos omissos neste Regimento são solucionados pelo Diretor, ouvidos os professores, ficando as respectivas deliberações registradas na Proposta Pedagógica da escola.

Artigo 60 – A avaliação será acumulativa, realizada através de atividades diárias em sala de aula, sendo que no final do bimestre será aplicada uma prova para soma de nota bimestral.

Artigo 61 – Fixa-se o horário de entrada e saída dos alunos e funcionários para a execução de suas atribuições:

- I. Matutino:
 - Alunos as 07h30min às 11h30min
 - Professores as 07h15min às 11h30min
 - ASG's e Merendeiros às 07h00min às 12h00min
 - Agente de Portaria das 07h00min às 19h00min
- II. Vespertino
 - Alunos às 13h30min às 17h30min
 - Professores às 13h15min às 17h30min
 - ASG's e Merendeiros às 13h00min às 18h00min
 - Vigias das 19h00min às 07h00min

Artigo 62 – As turmas atendidas no ano de 2016, do 1º ao 4º ano, são distribuídas da seguinte forma:

- I. 2 salas do 1º ano;
- II. 2 salas do 2º ano;
- III. 2 salas do 3º ano;
- IV. 2 salas do 4º ano.

Artigo 63 – Este Regimento será dado a conhecer a todos os participantes da Comunidade Escolar e entrar em vigor após aprovação.

Paço do Lumiar, 2 de Janeiro de 2018.

UEB OLAVO MELO

CNPJ 03.147.079/0001-76


Maristela P. Rêgo

Gestora Geral

Maristela Pontes Rêgo
Gestora

Lelia Maria Santos
Gestora Adjunta

Anexo B: Termo de Consentimento


UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA OLAVO MELO
 Reconhecida pela Resolução nº 146/99-CEE
 CNPJ: 03.147.079/0001-76
 INEP: 21008272

Eu, _____ na
 condição de responsável pelo (a) aluno (a) _____
 _____, matriculado(a) no _____ Turma _____,
 turno _____ do Ensino Fundamental desta Unidade Escolar, estou **CIENTE** das exigências contidas
 neste termo bem como das **NORMAS E REGRAS** assumindo e firmando compromisso com a equipe gestora
 e pedagógica desta escola.

Afirmo ainda que, no caso de desrespeito/infração ou não cumprimento dos termos/regras implicará
 em sanções para o(a) meu (minha) filho(a) como: **suspensão, expulsão**, como também a escola estará tomando
 providências junto aos órgãos competentes: **Ministério Público e Conselho Tutelar**.

Outrossim, afirmo que tenho consciência que, para que meu filho (a) venha a ter êxito na sua "**VIDA
 ESCOLAR**", depende principalmente do **ACOMPANHAMENTO e APOIO FAMILIAR**, portanto estarei
 empenhado(a) em dar toda assistência necessária tanto para meu(minha) filho(a) como para escola, onde estarei
 participando das reuniões e dos projetos desenvolvidos pela mesma.

1. O **Código Penal em seu artigo 246**, diz que "deixar, sem justa causa, de prover a instrução
 primária de filho em idade escolar" pode ocasionar a **PENA DE DETENÇÃO** de 15 dias a um
 mês ou multa. Isto quer dizer que **os pais podem ser punidos se não mantiverem o filho
 estudando e/ou acompanhar a situação escolar do filho**

2. O **Artigo 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA**, que: Aos pais incumbe o **DEVER
 DE SUSTENTO, GUARDA E EDUCAÇÃO** dos filhos menores, cabendo-lhes ainda no
 interesse deste a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. "Isto quer dizer
 que os pais tem dever de cuidar dos filhos e acompanhar a vida escolar dos mesmos".

3. O **Artigo 56 do ECA**, diz que dirigentes de Estabelecimento de Ensino Fundamental
 comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- Maus-tratos envolvendo seus alunos;
- Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos;
- Elevados níveis de repetência.

Isto quer dizer que as escolas também não podem "descuidar" da frequência escolar do estudante
 e nem deixar de preocupar-se com os elevados níveis de repetências, devendo repensar e reorganizar a estrutura
 educacional da escola para melhorar seus resultados.

Respeitar os horários:

Entrada: 07:30 h – tolerância 7:45 h (manhã).
 13:30 h – tolerância 13:45 h (tarde).

Obs: Após o término do tempo estipulado o portão será fechado e o aluno atrasado voltará.



UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA OLAVO MELO
 Reconhecida pela Resolução nº 146/99-CEE
 CNPJ: 03.147.079/0001-76
 INEP: 21008272

Saida: 11:30 h (manhã).

17:30 h (tarde).

Obs: Depois deste horário a escola se tornará isenta de qualquer problema que venha ocorrer com o seu (a) filho (a).

4. Não é permitido o uso de mini saia, blusas muito decotadas, roupas tomara que caia.
5. A escola não se responsabilizará por: celulares, jóias, bonés, ou qualquer outro objeto de valor.
6. Quando os senhores pais precisarem falar com os professores ou seus (a) filhos (a) dirijam-se primeiro a secretaria da escola para solicitar e falar com os mesmos;
7. Durante o período de aula não é permitido o acesso dos pais a sala de aula sem antes solicitarem na secretaria;
8. Proibido o uso de estilete pelos (as) alunos (as)
9. Proibido o consumo de chicletes na escola;
10. O aluno que danificar qualquer coisa (rabiscar paredes e carteiras, etc.) o responsável pelo mesmo será chamado na escola para providenciar a restauração do que foi danificado;
11. Todo material (celulares, brinquedos, MP3, etc.) que for apreendido por estarem atrapalhando o andamento das atividades de sala de aula será recolhido e devolvido somente para o responsável pelo (a) aluno (a)
12. Qualquer tipo de violência física ou verbal a escola fará ocorrência e tomará as devidas providências;
13. Em caso de necessidade do (a) aluno (a) sair antes do término do horário de aula os mesmos só serão liberados mediante a presença dos responsáveis ou solicitação por escrito (datada e assinada);
14. Faltas de aluno (a) não justificada, a ficha do (a) mesmo (a) **será encaminhada aos órgãos competentes (Ministério Público e Conselho Tutelar). Quem recebe o Bolsa Família poderá perder o benefício.**

Estes são alguns dos itens que precisam ser respeitados e assim tudo poderá transcorrer dentro do normal. Contamos com os senhores, no sentido de conscientização das nossas crianças.

 Assinatura do pais/responsáveis

PROJETO



Leitores e Escritores na Escola

Paço do Lumiar- MA

2018

Dados de Identificação:

Projeto: Leitores e Escritores na escola

Tema transversal: Leitura e Escrita

Escola: UEB Olavo Melo

Endereço: Avenida Principal s/n – Pindoba / Paço do Lumiar

Idealizadora do Projeto: Gestora geral Maristela Rêgo

Equipe Responsável pela execução do projeto:

Professores dos turnos:

Matutino: Fátima Abdel, Daniele Silva, Jocilene Ribeiro e Priscila do Nascimento

Vespertino: Mayris de Jesus Lisboa, lady Anne Ferreira, Têssia Maria de Sales, Ozângela Araújo

Colaboradoras: Keucilene dos Banhos, Ana Paula Caldas e Jeane Teles

Comunidade envolvida no Projeto:

Alunos: 1º ano ao 4º ano

Pais e responsáveis

Comunidade escolar

Público alvo:

Alunos

Duração do projeto:

Agosto /Novembro 2018

Índice

1. JUSTIFICATIVA

2.1 Geral

2.2 Específicos

3. AÇÕES

4. METODOLOGIA: PLANO DE AÇÃO

5. AVALIAÇÃO

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 JUSTIFICATIVA

O projeto da UEB Olavo Melo para o ano de 2018 tem como tema leitura e escrita. Foi titulado “Leitores e escritores na escola”, tem a intenção de contribuir para a formação de alunos leitores e escritores críticos, reflexivos e participativos, capazes de interagirem em sua realidade na condição de cidadão consciente de sua atuação na sociedade.

Ser capaz de imaginar outras vidas e outros universos é a grande aventura de multiplicar nossa existência e nela assim encontrar um sentido. Ouvir histórias, contar histórias, escrever histórias.

Envolver os alunos cada vez mais no mundo da leitura prazerosa requer muita organização, planejamento e compromisso por parte daqueles que desejam construir uma sociedade mais justa e humana. Portanto isso exigirá engajamento de todos: professores, alunos, pais/responsáveis, comunidade de modo geral, parceiros nesse projeto por uma educação de qualidade para todos, conforme o que dispõe a lei em vigor (LDB nº 9.394/96 art. 32 que visa “O desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meio básico o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”).

Então diante de uma problemática em relação a leitura e a escrita não podemos mais pensar em ensino de qualidade sem elaborarmos e incluirmos nos planos de ação um projeto referente a leitura e a escrita, tanto para nossos alunos com a comunidade como um todo. Onde essas dificuldades devem ser trabalhadas e enfatizadas em todas as disciplinas, de maneira interdisciplinar, visto que o aluno se utiliza da leitura e escrita em todas as matérias proporcionadas no currículo escolar.

Os professores desenvolverão ações que disponibilizem o processo de aquisição da leitura e da escrita no cotidiano dos alunos. Este trabalho para minimizar esta realidade deve-se dar-se de forma conscientizadora para os educadores e de conquista para os alunos. Se nós nos dispusermos a fazermos um papel de sedutor e prepararmos um ambiente leitor para nossos alunos, então, faremos um ótimo trabalho de ensino aprendizagem, e um aluno apaixonado pela leitura, crítico, imaginativo e consciente de seu papel de cidadão.

Considerando a realidade sócio cultural dos nossos alunos com relação ao processo ensino-aprendizagem, observamos e debatemos que é de suma importância a elaboração deste projeto, com a finalidade de formarmos sujeitos do conhecimento despertando em nossos alunos o prazer pela leitura, podendo dessa maneira proporcionar a possibilidade de acesso a essa gama de conhecimento efetivada nos livros. Para incentivar o desenvolvimento do “hábito da leitura e da escrita”, serão desenvolvidas durante o projeto atividades envolvendo toda a comunidade na interatividade com todos os gêneros textuais, despertando e estimulando o gosto pela leitura.

A leitura tem lugar cada vez menos no nosso cotidiano, segundo Maruny Curto (200), muitas crianças não se interessam pela leitura, pois não recebem estímulos, se esse não ocorrer por parte dos pais fora da escola é dever da escola suprir essa deficiência, tentando despertar nos alunos esse gosto pela leitura. LER não é apenas decodificar os signos. LER é atravessar o texto, interagido com o autor na busca e na produção de sentidos; é ser competente para compreender e decifrar a realidade, é saber interpretar

símbolos, imagens, gestos, etc..., promovendo petições, interferências e a comunicação das várias formas do texto entre si (intertextualidade).

2 Objetivo Geral

Desenvolver uma prática pedagógica que incentivem os alunos ao hábito da leitura proporcionando momentos extrovertidos e agradáveis pela mesma, propondo o gosto pela diversidade textual não só aos alunos, mas em toda a comunidade escolar, o envolvimento de ações que proporcionem o prazer de ler, desenvolvendo o processo da comunicação, criatividade e a imaginação através de debates sobre o lido e contação de história e da produção textual.

2.1 Objetivos Específicos

- Trabalhar a construção da leitura e da escrita e diversidades de gêneros textuais;
- Desenvolver as habilidades de artes dos alunos;
- Reconhecer a leitura como uma fonte essencial para produzir textos;
- Oportunizar aos alunos a produzirem seus próprios textos;
- Promover participação dos pais/responsáveis no processo de leitura e escrita;
- Promover conhecimentos mais eficazes e coerentes às novas metodologias, para que os alunos se interessem, envolvendo práticas inovadoras, com acervos tecnológicos. Pesquisas, produções de textos, roda de leitura, Cotação de histórias etc.
- Resgatar o valor da leitura como ato de prazer;
- Reconhecer o espaço da biblioteca como um ambiente da construção da aprendizagem, incentivar a formação de leitores;
- Incentivar os alunos a compreender e utilizar melhor as regras ortográficas da nossa língua.

3 METODOLOGIA: PLANO DE AÇÃO

Reunião com os docentes para esclarecimentos sobre o projeto e solicitação de sugestões; Deve-se iniciar apresentação do projeto com mini palestras sobre a importância da leitura, destacando os objetivos e o produto final.

Cada professor deverá trabalhar os gêneros textuais de acordo com as sugestões a seguir ou acrescentar outras que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos.

3.1 Gênero textual: história em quadrinhos / 1º ano professora- Lady Anne

1. Utilizar uma "caixa surpresa" para motivar os alunos. Colocar gibis dentro dela e depois de explorá-la dialogar com os alunos sobre a linguagem de quadrinhos. Aproveitar o momento da rodinha, organizar a sala; afastar as carteiras e solicitar que se assentem no chão. Iniciar perguntando-lhes quais gibis eles conhecem e como os personagens se comunicam nos gibis.
2. Para que os alunos conheçam melhor as etapas de confecção de uma história em quadrinhos, ou HQ. Será feita a exibição de um vídeo, para acompanharem dicas de criação de HQs. E solicitar aos alunos, que em seus cadernos de Língua portuguesa realizem atividades propostas de acordo com o texto em estudo.
3. Em uma folha de papel A4, os alunos deverão soltar sua imaginação para desenharem e recontarem a HQ do seu jeito. Depois, solicitar os alunos, que troquem com os amigos as atividades, para que possam comparar suas histórias.
4. Depois da história pronta, os alunos são convidados para ensaiarem a história em estudo, irão decidir quem fará os personagens e providenciar as vestes, o cenário, cartaz e convites.
5. Os alunos deverão dramatizar a história em quadrinhos.
6. Fazer uma sessão de cinema e passar o DVD da Turma da Mônica.
7. Estudar vida e obra de Mauricio de Souza.
8. Pintura e ilustração dos personagens.
9. Confecção de um bichinho de estimação da Mônica para as crianças.

3.2 Gênero textual: Contos de Fada /1º ano A – Professora: Têssia

1. Roda de conversa sobre o projeto.
2. Depois da apresentação do projeto iniciar uma nova conversa questionando:
3. Quais são as leituras que vocês preferem gibis, livros de histórias, poemas etc.?
4. Vocês sabem algumas histórias?

5. Vocês gostam de ler?
6. O professor vai registrar os conhecimentos prévios dos alunos;
7. O professor procurará conhecer quais histórias infantis que mais interessam a turma, aproveitando o momento para selecionar juntamente com eles os contos que serão estudados. (no máximo seis histórias).
8. Construção de uma lista coletiva dos contos que serão estudados;
9. Conto ou leitura de uma das histórias da lista, formular perguntas e obter respostas, ajudando a criança a conhecer melhor o conto:
 - Quais são os personagens principais?
 - O que acontece na história?
 - O que você achou do final?
10. Promoção de situação de reescrita coletiva dos Contos Fadas, tendo o cuidado para não perder as características da história do original. A professora será a escriba;
11. Em roda solicitar que as crianças contem histórias de contos de fadas umas para outras (dupla), fazendo uso ou não do livro;
12. Organização na sala oficinas utilizando sucata para confeccionar acessórios e objetos que caracterizam as histórias de Contos de Fadas com: máscara, chapéu de bruxa, varinha mágica, coroa, espelho mágico, maçã envenenada e outros;
13. Roda de conversa sobre as características dos Contos de Fadas. Solicitar que o aluno fale sobre o que eles observaram nos contos, se são parecidos, enfim o que eles têm em comum (conhecimento prévio);
14. Conversa sobre as características dos Contos de Fadas:
 - O início da história acompanha a expressão “Era uma vez” ou “Há muitos anos”;
 - Final feliz – expressão “Viveu feliz para sempre”;
 - Presença de castelos e bosques (onde o encantamento acontece);
 - Amor, príncipe encantado, princesa que se casam ao final da história e são felizes para sempre;
 - Presença de um narrador, figura que detém todo conhecimento e que é dono da vida dos personagens.
15. Organização com as crianças um livrinho com os contos escritos (digitados) e ilustrados pelos alunos;
16. Dramatização de algumas histórias, utilizando fantasias e músicas com coreografia e apresentação;

17. Pintura, colagem, dobradura e desenho sobre as histórias;
18. Criação de novos finais para os contos;
19. Adaptação dos contos, conforme a criatividade dos alunos;
20. Reconhecimento de personagens, cenários e títulos de histórias;
21. Manifestação dos valores trabalhados nas histórias, nas atitudes do dia-a-dia;
22. Em cada história estudada o professor precisa trabalhar:
 - O reconto oral;
 - Interpretação oral da história;
 - Traçar o perfil dos personagens principais;
 - Copiar o nome da história no caderno e ilustrar;
 - Fazer dramatização com a participação dos alunos, para transformar num musical;
 - Reprodução das histórias, mantendo sequências temporais, utilizando fantoches;

3.3. Gênero Textual: Receita/ 2º ano A – Professora: Ana Paula

Mostrar ilustração bem criativa de uma cozinha onde várias pessoas estão no preparo de alimento, sendo que uma está com a receita em mãos dando o comando, os demais estão no preparo. Indagar o que os alunos percebem nesta imagem, o que as pessoas estão fazendo e porque estão seguindo passos?

Fazer a exposição do gênero receita através de cartazes, mostrando as características do gênero e de sua intencionalidade.

O gênero receita é composto por três partes principais: nome da receita, ingredientes e modo de preparo, mostrar também o tempo de duração e a quantidade que será produzida (porções ou pedaços) na primeira parte mostrar para as crianças que esta é composta pela a quantidade de itens, bem como a capacidade de cada componente. Na segunda expor que nesta é feita o detalhamento de como vai ser feita a receita, ou seja, passo a passo

Em um outro momento vai ter aulas práticas de várias receitas como (bolo, salada de fruta, mousses entre outros. Os alunos irão trazer os ingredientes. Vai ser dividido por equipe cada receita. O professor vai orientar os passos, e cada equipe fará a sua, os demais alunos irão observar e reproduzi-la na escrita.

Cada aluno será capaz de elaborar sua própria receita que será revisada pela professora e na culminância do projeto trazer para a escola para prestigiarmos os sabores, bem como cada aluno vai expor passo a passo de sua receita para os convidados.

Como produtores de sua receita tanto na escrita como na prática, será desenvolvido algumas habilidades como: leitura, atenção, união concentração, iniciativa e participação. Neste Gênero está envolvido também a matemática em que os alunos terão noções de quantidade e capacidade, a culinária da comunidade, bem como seus gostos e preferências.

3.4. Gênero textual: Fábula 2° A – professora Ozângela

Apresentação do gênero para os alunos, escolha de algumas fábulas, leitura das mesmas, questionar: o que é fábula?

História em versos ou em prosa, na qual aparecem como personagens animais, pessoas e coisas, tem como objetivo dissimulado numa narrativa divertida, um ensinamento moral. O trabalho a ser desenvolvido nessa unidade didática, busca o gosto e o hábito pela leitura e produção.

O projeto busca trabalhar a leitura e a escrita com base nas fábulas tradicionais.

As fábulas que serão trabalhadas: A tartaruga e a lebre, a cigarra e a formiga, a raposa e as uvas, o leão e o ratinho e a galinha dos ovos de ouro.

Trabalharemos este gênero através de peça teatral, musical, maquetes e produção de um livro.

3.5. Gênero textual: Literatura de Cordel- 2° ano B- professora Mayris

Apresentação do gênero literatura de cordel, através das leituras de algumas histórias, mostrando gravuras, instigando a curiosidade dos alunos, destacando as características desse gênero, utilizará a literatura de cordel como instrumento de estímulo à leitura e a escrita, incentivar o estudo da construção de versos com uso da métrica poética, como quadra, sextilha, etc.

Promover uma aproximação com a cultura popular, ler junto com os alunos diferentes tipos de textos, trabalhar a oralidade dos alunos, desenvolver a produção de texto, focando um gênero, o cordel, desenvolvendo e despertando o gosto pela leitura.

Produzir livreto coletivo fazendo o uso dos conhecimentos adquiridos durante o projeto.

3. 6 Gênero textual: Lendas/ 3° ano - Professora: Daniele

- 1 Realizar a leitura e a compreensão dos textos sobre lendas do folclore;
- 2 Narrar fatos e histórias sobre lendas;
- 3 Produzir textos verbal texto escrito e não verbal - desenho, coerentes com a proposta;

- 4 Leitura de livros de literatura sobre as lendas brasileiras em sala de aula;
- 5 Estudo sobre vida e obra do escritor Wilson Marques
- 6 Contação de histórias/lendas;
- 7 Interpretação de textos – lendas, cantigas, contos, filmes;
- 8 Produção escrita de lista de palavras, escrita de textos memorizados, cruzadinhas, diagramas e palavras lacunadas sobre os personagens das lendas;
- 9 Realização de pesquisa sobre lendas da época da infância dos familiares e amigos;
- 10 Projeção do filme Sítio do Pica-Pau Amarelo;
- 11 Registro por meio de textos sobre os personagens das lendas lidas e dos filmes assistidos;
- 12 Concurso de desenhos sobre Lendas do folclore;
- 13 Apresentação dos trabalhos para outras turmas da escola.

3.7. Gênero textual: parlendas/ 3º ano B- Professora: Jocilene

Selecionar algumas parlendas, as mais conhecidas coloca-las em cartazes com ilustrações para os alunos tenham uma melhor interpretação, questionar se sabem o que são parlendas, ler as parlendas com os alunos apontando o dedo para as palavras pronunciadas; esse procedimento de análise aproxima os alunos do código alfabético.

Apropria-se da linguagem oral das parlendas, avançar no processo de leitura e escrita através do uso de parlendas, promover rodas de Contação de parlendas, oficinas de leitura e escrita de parlendas, observação das situações descritas nas parlendas para compará-las com seu cotidiano, proporcionando ao aluno uma reflexão em relação à própria vida.

Ampliar o repertório de letras e palavras, reescrita de texto lidos, produção de texto através de desenhos.

3.8. Gênero textual: poemas 4º ano A - professora Fátima

- 1 Roda de conversa sobre a importância da leitura e os diversos gêneros textuais;
- 2 Apostila de gêneros textuais;
- 3 Seleção de autores e poemas infantis: Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, José Júlio Paes, Cora Coralina, Ferreira Gullar
- 4 Apresentação da vida e obra dos autores selecionados através de vídeo/documentários/fotos;
- 5 Apresentada a obra os alunos escolhem seus poemas preferidos para ilustrar;
- 6 Rodas de conversas para que os alunos conheçam os poemas e as características de cada autor;

- 7 Leituras pelo professor, coletiva e individual, explorando os recursos de escrita, rimas, repetição, os temas, a forma gráfica e outros elementos, estrutura versos, estrofes;
- 8 Sarau poético
- 9 Montar um cantinho de leitura com os poemas e autores trabalhados;
- 10 Escolher um dos poemas do escritor: oferecer o texto impresso para usar como referência e apoio (modelização) para as oficinas:
- 11 Oficina da escrita coletiva- professor como escriba
- 12 Oficina de escrita em dupla
- 13 Oficina da escrita individual/ propor que escrevam seus próprios poemas
- 14 Apresentação das produções aos colegas/ sarau poético;
- 15 Edição do livro: conversar sobre os efeitos da combinação escrita e imagem;
- 16 Ilustração dos poemas;
- 17 Sarau poético/momento de autógrafos/Poemas pendurados ao vento, exemplares de livros, camisas, declamação de alguns poemas.

3.9. Gênero textual: Notícias/ 4º ano B -professora: Priscila

Conversar com os alunos sobre o gênero notícia, questionar seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, explicar sobre o gênero que vai ser estudado trabalhado no projeto, questionar para server, onde circula, sodar sobre os meios de comunicação.

Conhecer as características de uma manchete (notícia), exercitar a oralidade em situação de interação na sala de aula, pesquisar notícias da WEB trazer para uma roda de conversa em sala de aula, produzir textos e corrigir textos para preparar uma matéria(notícia).

Em outra atividade distribuir cópias de uma notícia simples com um assunto que eles conheçam; exemplo: a propagação da dengue, o desperdiço da água, pedir que leiam o texto e produzam sua própria notícia. (Atividade em dupla).

Propor que os alunos apresentem suas notícias em forma de telejornal, publicar as matérias em um informativo que venha circular pela comunidade ou mural escolar.

4 CRONOGRAMA

MÊS	DISCRIMINAÇÃO DAS ATIVIDADES
Agosto/	Divulgação do projeto para a comunidade escolar

setembro	Abertura do projeto	
	Palestra por escritor maranhense	
	Desenvolvimento das atividades	
	Desenvolvimento das atividades	
	Desenvolvimento das atividades	
SETEMBRO	Desenvolvimento das atividades	
OUTUBRO	Visita a uma feira de livro	
NOVEMBRO	Culminância do Projeto e Planejamento para a participação na II mostra do Projeto.	
DEZEMBRO	II Mostra Educacional 2018	03/12/2018

5 AVALIAÇÃO

De acordo com os PCNs (1998), a avaliação é parte importante do processo educacional, que vai muito além da realidade tradicional, focalizando o próprio controle externo do aluno por meio de notas e conceitos que não poderíamos deixar de abordá-los.

Portanto, a avaliação do projeto de Leitores e escritores na escola, o correrá através da efetuação do processo gradativo e contínuo em que estaremos analisando e oportunizando correções necessárias, dessa forma, o aluno é participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente.

REFERÊNCIAS

BOMBASSORO, Luiz Carlos: *As fronteiras da epistemologia: como se constrói o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. NEVES, Lara C. B. et al. (Orgs) *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed da universidade / UFRGS, 1998. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* 6ª ed. Porto Alegre: artmed, 1998.